DOCUMENT RESUME

ED 403 747 FL 024 366

TITLE	Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture (Collection of Tools for Observation and Intervention in Reading).
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton. Language Services Branch.
REPORT NO	ISBN-0-7732-1823-8
PUB DATE	96
NOTE	864p.
PUB TYPE	Reference Materials - General (130) -- Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF05/PC35 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Observation Techniques; Classroom Techniques; Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Evaluation Criteria; Evaluation Methods; Foreign Countries; *French; Immersion Programs; Intervention; *Native Language Instruction; *Reading Instruction; Reading Strategies; *Reading Tests; Second Languages; Student Characteristics; Student Needs; Teaching Methods
IDENTIFIERS	Francophone Education (Canada)

ABSTRACT

The guide, entirely in French, is intended as a resource for regular elementary and early secondary school classroom teachers of reading to both native speakers of French and French immersion students in Canada. An introductory chapter describes the guide's organization, gives background information on its approach to reading instruction, links between the guide and Alberta's provincial curriculum, and discusses characteristics of instruction for francophone and second-language learners. The second chapter outlines in greater detail a group of reading instruction strategies (word identification and recognition, word group identification, identification of sentence links, inference, summarizing, using the text structure, pre-reading, and planning and managing reading). Chapter 3 presents a range of techniques, formal and informal, for evaluating reading. The fourth chapter contains sample descriptive profiles of six students, three francophone and three French immersion students. Substantial appended materials include two sets of materials, one for francophone instruction and one for immersion instruction, and a glossary. The materials include 27 reading texts, in both complete and cloze versions, a correction guide and rating scale, and comprehension questions. (MSE)

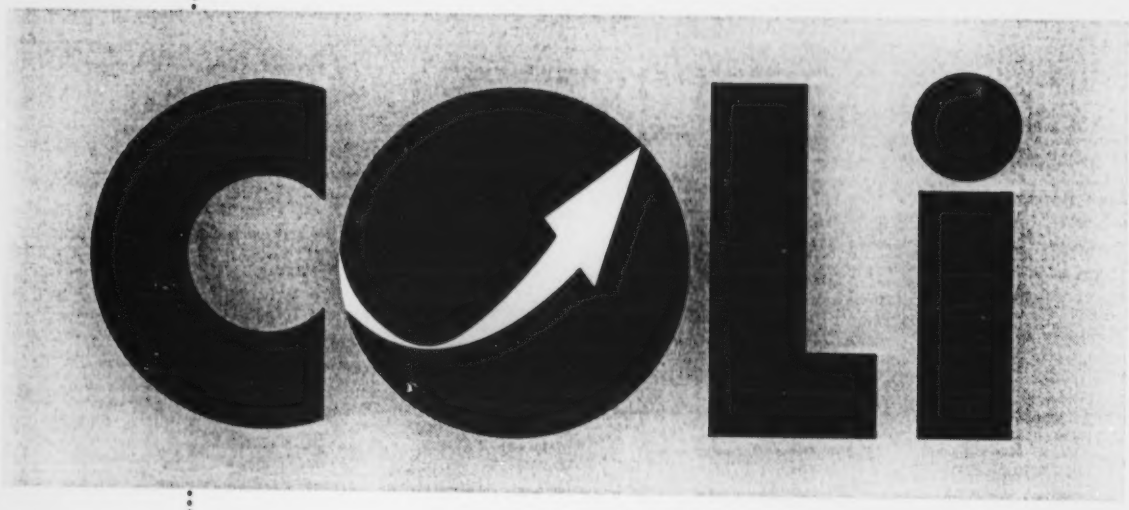
****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED 403 747

1996

Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture



BEST COPY AVAILABLE

LANGUAGE SERVICES Alberta EDUCATION

FL024366

Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture

ALBERTA
EDUCATION
1996

Dépôt légal – Premier trimestre 1996
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Language Services.
COLI : ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture.

ISBN 0-7732-1823-8

1. Lecture (Enseignement primaire) -- Alberta. 2. Lecture (Enseignement secondaire) -- Alberta. 3. Lecture -- Alberta -- Évaluation formative. I. Titre.

LB1050.46.A333 1996 372.4

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Cette publication est destinée au(x) :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© 1996, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation, Alberta Education, Language Services Branch, 11160, avenue Jasper, Edmonton, Alberta, T5K 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise du Learning Resources Distributing Centre, 12360 - 142' Rue, Edmonton, Alberta, T5L 4X9, téléphone : (403) 427-2767, télécopieur : (403) 422-9750.

Il est strictement interdit de reproduire le présent document par quelque procédé que ce soit ou à des fins autres que celles qui sont autorisées et prévues par Alberta Education.

Remerciements

COLI Outil d'observation et d'intervention en lecture est le fruit de la collaboration et de l'importante contribution de nombreuses personnes, spécialistes en lecture, illustrateurs, réviseures, opératrices de traitement de texte, élèves, enseignants, administrateurs, conseillers pédagogiques, chercheurs et concepteurs. Alberta Education exprime sa gratitude envers tous ceux et celles qui ont participé à la réalisation de ce document et les remercie de leur contribution.

L'équipe de *COLI Outil d'observation et d'intervention en lecture*, de la Language Services Branch, Alberta Education :

Suzanne Gareau-Kubicki	responsable du projet et conceptrice
Yolande Cadrin	conceptrice et spécialiste en lecture
Marcel Lavallée	directeur adjoint (Programmation française)

Avec l'appui de :

Joanne Boissonneault	enseignante, Calgary French School, Calgary
Rock Cormier	enseignant, École Père Lacombe, Edmonton
Lorraine Hébert	recherchiste, Alberta Education
Stella Rouleau	recherchiste, Alberta Education
Michelle Tardif	enseignante, Delwood Elementary School, Edmonton
Nicole Tardif	consultante en pédagogie, Québec
Ginette Tremblay	experte-conseil et auteure, Rimouski (Québec)
Lise Tremblay	recherchiste, Alberta Education
Jocelyne Verret	auteure, Edmonton

Les enseignants qui ont œuvré au comité d'expérimentation, leurs élèves ainsi que les membres du personnel enseignant qui ont aussi participé aux mises à l'essai :

Sharon Akeson	Georges P. Vanier School, Calgary
Paulette Amyotte	École Mallaig Community School, Mallaig
Johanne Aubé	École Sainte-Anne, Calgary
Joanne Boissonneault	Calgary French School, Calgary
Martine Boulet	St. Mary's School, Lethbridge
Jean-François Bugeaud	École Sainte-Anne, Calgary
Ernest Chauvet	Centre communautaire scolaire Beauséjour, Plamondon
Patricia Collins	École St-Gérard, Grande Prairie
Rock Cormier	École Père Lacombe, Edmonton

Yvonne Cruickshank	École Notre-Dame, Edmonton
Yvette Cyr	École Citadelle, Legal
Lucille Damer	École Ste-Jeanne d'Arc, Edmonton
Suzanne Foisy	École Héritage, Jean-Côté
Mona Grenon	École Héritage, Jean-Côté
Denise Hébert	École Notre-Dame, Edmonton
Liliane Jones	École Father Jan Community School, St-Albert
Irène Kukura	École St. Louis de Montfort School, Red Deer
Debbie Lagden-Hoey	Parkside Elementary School, Grande Prairie
Evelyne Lefebvre	École Girouxville, Girouxville
Simone Marshall	École du Sommet, St-Paul
Francine Martell	St. Paul's Elementary School, Fort McMurray
Louise Nadeau-Gaunce	École Maurice-Lavallée, Edmonton
Guy Paradis	Leo Nickerson Elementary School, St-Albert
Julie Parent	École Maurice-Lavallée, Edmonton
Sylvie Perreault	Bishop Pinkham School, Calgary
Mireille Prévost	Pinegrove Elementary School, Edson
Jeanne Robinson	École Voyageur, Medley
Stella Rouleau	École Maurice-Lavallée, Edmonton
Louise Slobogean	Westlock Elementary School, Westlock
Annette Smith	Avalon Junior High School, Edmonton
Michelle Tardif	Delwood Elementary School, Edmonton
Thérèse Trapnell	École Madeleine d'Houet Bilingual School, Calgary
Carole Vandal	Highwood Bilingual School et Greenview School, Calgary

Les personnes qui ont bien voulu offrir leurs commentaires et suggestions à différentes étapes de l'élaboration du COLI :

Cécile Bonnar	superviseure des langues modernes, Calgary Catholic School District
Jacinthe Lavoie	conceptrice – programme français, Alberta Education
Marie Lavoie	conceptrice – programme français, Alberta Education
Denise Leduc	conceptrice – programme français, Alberta Education
Yvon Mahé	directeur adjoint (Projet éducatif francophone)
Lucille Mandin	professeure agrégée, Faculté Saint-Jean
Alain Nogue	administrateur de programmes, Alberta Education
Joanne Roy	animatrice–formatrice en développement langagier, Calgary Catholic School District

Les personnes qui se sont jointes à l'équipe de mise à l'essai lors de la dernière rencontre de l'équipe pour offrir une rétroaction :

Aline Brault	conseillère pédagogique, Edmonton Catholic School District
Denise D'Auteuil	enseignante, École Héritage, Jean-Côté
Debbie Johnston	conseillère pédagogique, Black Gold Regional Division
Carolyn King	conseillère pédagogique, Elk Island Public Schools Regional Division
Sylvia Landry	conseillère pédagogique, St Albert P.S. School District
Karen Levoir	enseignante, Centre communautaire scolaire Beauséjour, Plamondon
Jutta McAdam	conseillère pédagogique, Edmonton Public School District
Pierrette Messier-Peet	directrice adjointe, Leo Nickerson School, St-Albert
Joanne Perrott	enseignante, Parkside Elementary School, Grande Prairie
Cynthia Pharis	conseillère pédagogique, Edmonton Public School District
René Saint-André	directeur général adjoint, High Prairie School Division
Richard Slevinsky	directeur, Our Lady of Perpetual Help School, Sherwood Park
Diane Sylvestre	enseignante, Notre-Dame Elementary School, Bonnyville

L'équipe technique de la Language Services Branch, Alberta Education :

Jocelyne Bélanger	réviseure linguistique
Michel Fortier	illustrateur
Shane Chen	graphiste
Louise Chady *Cécile Comeau* *Marthe Corbeil* *Naaz Ishani* *Sonia Moreau* *Josée Robichaud*	opératrices en traitement de texte

Il est à espérer que *COLI Outil d'observation de d'intervention en lecture* saura répondre aux besoins et aux attentes des enseignantes et enseignants. La révision du programme d'études de français est présentement en cours, de concert avec nos partenaires du Consortium de l'Ouest, soit la Colombie-Britannique, la Saskatchewan, le Manitoba, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. La mise en œuvre de ce programme révisé est prévue pour septembre 1997. Afin de pouvoir assurer une concordance plus étroite avec ce nouveau programme d'études, les concepteurs ont vu à ce que COLI en respecte l'esprit. Suite à la parution du nouveau programme, il se peut que certaines modifications soient apportées au COLI.

Table des matières

Page

Remerciements iii

Partie 1 - Introduction au COLI

But de ce matériel 1-3
Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture 1-4
- L'acte de lire 1-4
- L'enseignement stratégique 1-5
- Tableau 1.1 – Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture 1-7

Composantes de l'outil 1-8
Liens entre COLI et le programme d'études 1-11
Éléments à prendre en considération pour l'enseignement de la lecture 1-12
La clientèle francophone et la clientèle immersive 1-13
- Le contexte francophone 1-14
- Le contexte immersif 1-15
- Mise en garde 1-16

Aperçu de l'élaboration du COLI 1-17
Références bibliographiques 1-19

Partie 2 - Apprendre à lire

Stratégies pour l'enseignement de la lecture – Information théorique 2-5
- Schéma d'un scénario d'enseignement d'une stratégie en lecture 2-8
- Schéma d'un scénario d'apprentissage d'une stratégie en lecture 2-9
- Tableau 2.1 – Stratégies pour l'enseignement de la lecture 2-10

Stratégies d'enseignement

- Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots 2-13
- Identifier les groupes de mots 2-35
- Établir des liens dans la phrase et entre les phrases 2-49
- Inférer 2-65
- Identifier et résumer l'information importante 2-73
- Utiliser la structure du texte 2-107
- Prédire 2-129
- Planifier et gérer sa lecture 2-137

Références bibliographiques 2-163

Partie 3 - Reconnaître les besoins du lecteur

Introduction 3-3
- Grille d'observations de l'émergence de l'écrit 3-6

Page

- Tableau 3.1 – Outils d'évaluation formative de la lecture 3-9

Outils pour l'évaluation informelle de la lecture

- Feuille de route 3-10
- Bilan des besoins 3-14
- Observations 3-18
- Entretien individuel 3-22
- Entretien individuel métacognitif 3-24
- Observations de lecture 3-28
- Observations de lecture à haute voix 3-32
- Profil de l'élève 3-36

Outils pour l'évaluation approfondie de la lecture

- La closure 3-41
- Le rappel 3-47
- Les questions de compréhension 3-53
- Les méprises 3-59

Références bibliographiques 3-69

Partie 4 - Profils d'élèves

- Profils d'élèves – Clientèle francophone 4-5
- Profils d'élèves – Clientèle immersive 4-79

Partie 5 - Annexes

Textes – Présentation 5-3
Glossaire – Présentation 5-7

Annexe A – Clientèle francophone

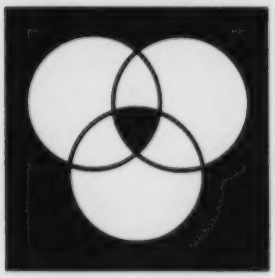
- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension
- Références bibliographiques

Annexe B – Clientèle immersive

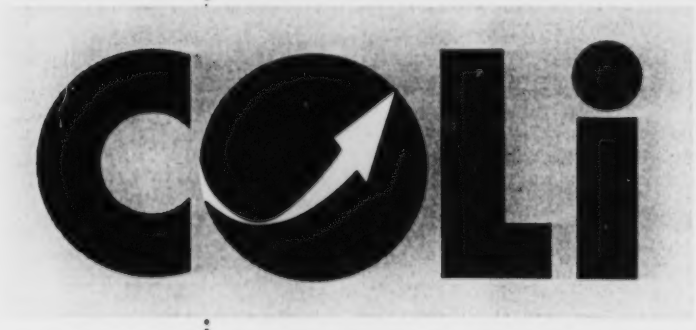
- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension
- Références bibliographiques

Annexe C – Glossaire

PARTIE 1



Introduction au COLI



Partie 1 - Introduction au COLI

But de ce matériel 1-3

Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture 1-4

- L'acte de lire 1-4
- L'enseignement stratégique 1-5
- Tableau 1.1 – Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture 1-7

Composantes de l'outil 1-8

Liens entre COLI et le programme d'études 1-11

Éléments à prendre en considération pour l'enseignement de la lecture 1-12

La clientèle francophone et la clientèle immersive 1-13

- Le contexte francophone 1-14
- Le contexte immersif 1-15
- Mise en garde 1-16

Aperçu de l'élaboration du COLI 1-17

Références bibliographiques 1-19

But de ce matériel

COLI Outil d'observation et d'intervention en lecture est destiné aux **enseignants de la classe régulière**, de la première à la neuvième année, ainsi qu'au personnel spécialisé soucieux de répondre plus efficacement et systématiquement aux besoins spécifiques en lecture de leurs élèves, dans les programmes francophones et d'immersion. **COLI** porte donc sur **l'enseignement stratégique** de la **lecture**. Son nom nous rappelle les lignes directrices de cet outil.

C onnaissance et **C**ommunication (approche communicative)...
O bservation (prise d'informations par l'enseignant du processus d'apprentissage) et plus particulièrement en...
L ecture dans le but d'...
I ntervenir de façon efficace auprès de l'élève et de lui assurer un enseignement différencié, c'est-à-dire ajusté à ses besoins de lecteur.

Les stratégies que les lecteurs doivent s'approprier pour comprendre un texte nous invitent à repenser :

- notre conception de l'apprenant;
- notre conception de la lecture;
- notre conception et nos pratiques par rapport à l'enseignement de la lecture;
- notre conception des difficultés en lecture.

Certaines recherches démontrent que les difficultés des lecteurs à réaliser facilement et avec succès certains travaux sont souvent dues à une absence de démarches stratégiques. L'apprentissage à l'école se fait surtout à partir d'activités qui nécessitent la lecture; pensons seulement aux devoirs, aux leçons, aux exercices, aux problèmes écrits, aux questions auxquelles répondre, etc. Donc, on se doit d'outiller tous les lecteurs au plan des stratégies, afin qu'ils puissent mieux traiter l'information, et ainsi les rendre autonomes dans leur démarche pour comprendre un texte lu.

Dans la pratique, on constate que bien que le lecteur puisse lire, il n'est pas nécessairement conscient des stratégies qu'il utilise pour le faire. Le processus de **compréhension** est un **processus continu** qui s'échelonne sur toute la vie et se développe par de nombreuses expériences de lecture signifiantes. Cependant, le simple fait de présenter ce type de lectures ne suffit pas à assurer le développement de l'habileté à lire. Le lecteur a besoin de **voir** comment on lit, comment on s'y prend pour donner du sens au texte, comment on peut réussir une lecture. Bref, le lecteur doit devenir plus conscient de toutes les stratégies qu'il peut utiliser selon ses besoins et le contexte. Il doit donc pouvoir les identifier, comprendre leur fonctionnement et savoir quand et comment les utiliser.

L'enseignant se doit d'amener le lecteur à **identifier** les stratégies qu'il utilise présentement et surtout reconnaître **pourquoi** il les utilise et leur degré d'efficacité. Dans cette perspective, l'enseignant a donc besoin d'outils qui lui permettront de poursuivre l'enseignement de la lecture d'une façon plus éclairée et ordonnée. Parallèlement aux stratégies pour l'enseignement explicite en lecture (voir Partie 2), l'enseignant a aussi besoin d'outils pour l'observation systématique du progrès de l'élève en lecture afin de mieux reconnaître les besoins du lecteur (voir Partie 3).

Puisque le lecteur doit lire dans toutes les matières et cela dans des contextes différents, **ce document s'adresse aux enseignants de toutes les matières** où la langue utilisée est le français. C'est dire que nous sommes tous **responsables** de l'enseignement du français. Quel beau partenariat!

Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture

On communique pour comprendre et être compris. Tout auteur écrit un message qu'il veut faire comprendre à un lecteur. Pour comprendre un texte, tout lecteur doit **rechercher le sens** du message.

L'ACTE DE LIRE

Cognitif/ive : tout ce qui est relatif à l'acquisition et l'organisation des connaissances.

La linguistique, la psychologie cognitive et la didactique du français nous aident à mieux comprendre les éléments qui contribuent à la compréhension en lecture. Actuellement, on conçoit que le **lecteur** découvre le sens d'un texte en se servant à la fois :

- de ses connaissances sur le sujet,
- de ses connaissances de la langue ou des langues qu'il possède,
- du texte (genre, structure contenu du texte, intention de l'auteur),
- du contexte (ambiance, relations, stimulation).

Le degré d'efficacité de compréhension en lecture dépend aussi beaucoup de la motivation et des attitudes du lecteur face à cette tâche.

Les chercheurs semblent d'accord sur le fait que le lecteur efficace utilise de **manière interactive** l'information provenant de ces diverses sources. Dans le tableau à la page 1-7, les trois cercles du centre se rejoignent pour démontrer cette interaction.

Parmi l'ensemble de ces éléments utilisés par le **lecteur**, les résultats de la recherche ont démontré que «les **connaissances antérieures** ont plus d'influence sur le rendement en lecture que l'âge, le niveau de lecture et le Q.I. (Tardif, 1992, p. 37). C'est l'apprenant qui construit son savoir. Ses connaissances antérieures lui fournissent les éléments pour décoder les informations nouvelles et prolonger son savoir.

L'importance clé du **développement langagier** à l'oral pour assurer la compréhension en lecture ne peut être assez soulignée. L'élève francophone en milieu minoritaire ou l'élève en immersion a déjà acquis un bagage de connaissances dans divers domaines de la vie. Il a aussi développé un bagage de connaissances dans l'une et l'autre des langues auxquelles il est exposé. Un domaine de la vie ou du savoir peut être plus ou moins développé dans l'une ou l'autre langue. Il doit faire appel à cet ensemble de connaissances plus ou moins développées pour aborder un texte. Toutefois, il n'a pas toujours le **vocabulaire** nécessaire pour comprendre ou exprimer ces réalités dans la langue cible. C'est pourquoi l'enseignant doit fournir l'appui nécessaire pour enrichir le bagage de vocabulaire de ses élèves.

L'attitude du lecteur envers la lecture est influencée par son milieu familial et son milieu scolaire. Ainsi, un lecteur pourra adopter une attitude positive face à la lecture s'il a déjà eu des expériences positives de lecture. D'autres facteurs affectifs (états d'âme, sentiments, émotions) influencent également la lecture.

Enfin, la **motivation** de l'élève est aussi un facteur essentiel dans toute réussite. Parmi les agents de motivation, les plus importants pour la lecture sont :

- la croyance de l'élève quant au but de l'école – enseigner ou évaluer;

- la croyance de l'élève quant à ses capacités cognitives;
- la croyance de l'élève quant à l'aide et la coopération qu'il peut recevoir de son enseignant, de ses pairs, de sa famille;
- la croyance de l'élève quant à l'importance de la matière et la tâche scolaire (Tardif, 1992, Chapitre 2, p. 87).

D'autres facteurs, ceux-là reliés au **texte**, interviennent également dans la compréhension : le genre de texte, la structure et la lisibilité, et enfin l'intention de l'auteur, c'est-à-dire le **message** qu'il veut véhiculer.

Enfin, il ne faut pas oublier le **contexte** qui comprend toutes les conditions sociales, matérielles ou physiques qui entourent la situation de lecture.

Appropriation : action de s'emparer d'un concept ou d'une stratégie pour l'utiliser d'une façon efficiente.

La compréhension devient donc une opération interactive dans laquelle un lecteur utilise tous ces éléments pour s'approprier le message de l'auteur et construire son propre sens du texte.

L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

Si l'on considère que la lecture est avant tout la **recherche du sens**, qui répond à une intention de lecture, il faut donc **prendre conscience des stratégies** à adopter pour arriver à la compréhension d'un texte. On insiste de plus en plus sur le fait que l'acte de lire est davantage un processus de **communication** où le lecteur reconstruit un message selon ses besoins de communication et ses expériences antérieures. Pour être capable de reconstruire ce message, le lecteur a besoin de certaines habiletés. Il doit également connaître des stratégies particulières et savoir quand, comment et pourquoi les utiliser.

L'enseignement stratégique comprend trois types de connaissances : les connaissances **déclaratives**, les connaissances **procédurales** et les connaissances **conditionnelles**. Pour qu'il y ait **appropriation** de la part de l'élève, il doit savoir utiliser les trois pour :

- recevoir l'information → connaissances déclaratives → **quoi?**
- traiter l'information → connaissances procédurales → **comment?**
- transférer l'information → connaissances conditionnelles → **quand? pourquoi?**

Il va sans dire que ces stratégies doivent être modelées et enseignées avant même d'aborder un texte de lecture. Que ce soit en langue maternelle ou en immersion, la prise de conscience de ces stratégies aidera sûrement les apprenants à aborder un texte avec plus de confiance et d'efficacité.

L'enseignant doit effectuer les **interventions** nécessaires pour qu'il y ait apprentissage chez l'élève. Dans un premier temps, il doit :

- transmettre l'information → connaissances déclaratives pour permettre à l'élève de recevoir l'information;

puis, il doit :

- agir comme **modèle** → connaissances procédurales pour démontrer à l'élève de quelle façon il doit traiter l'information reçue;
- **guider** les apprentissages alors que l'élève traite l'information → connaissances procédurales pour savoir quand et pourquoi utiliser la stratégie.

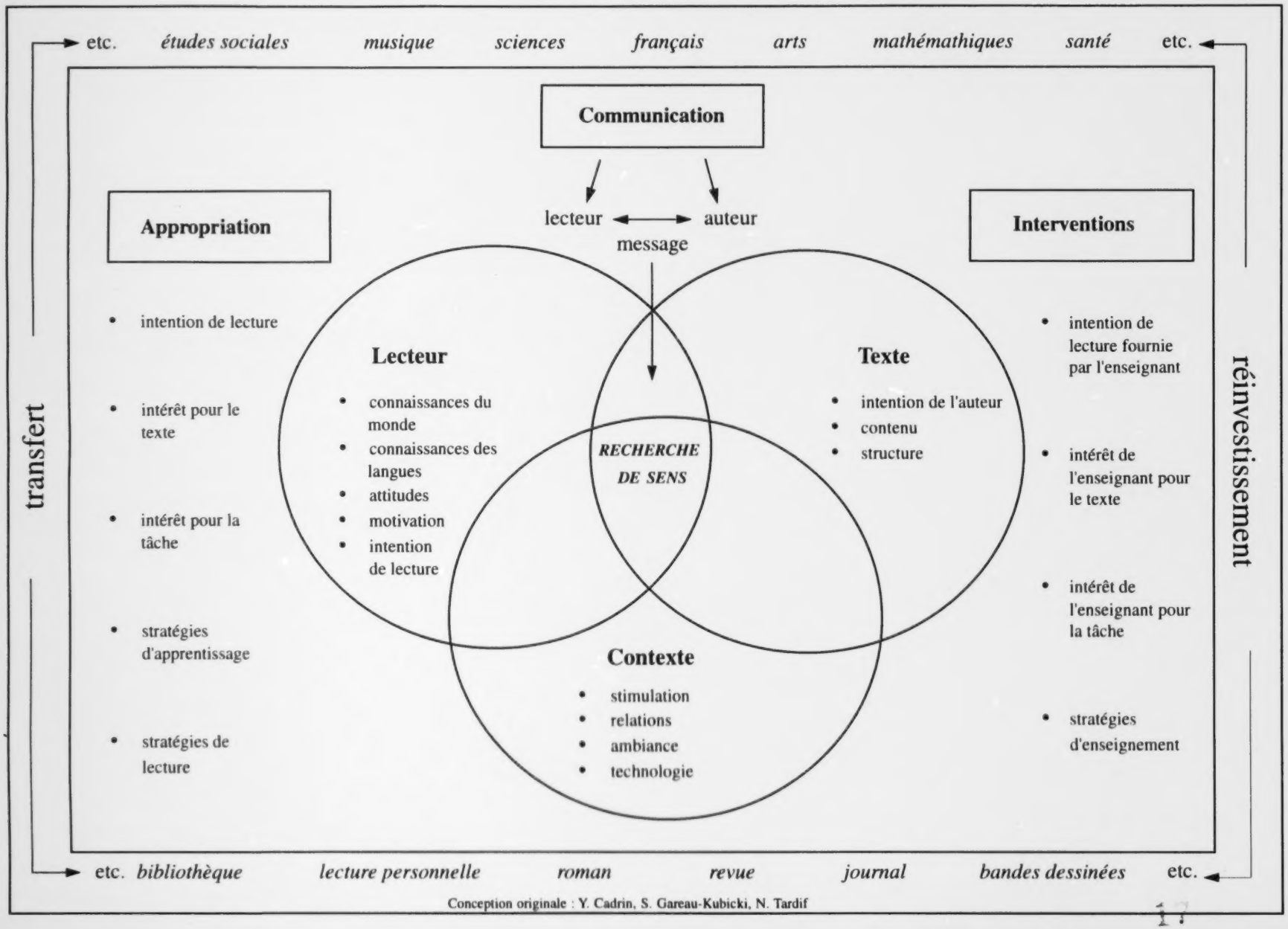
Par la suite, l'enseignant devra fournir à l'élève des situations qui lui permettront de **réinvestir** l'information → connaissances conditionnelles. Après de multiples essais, l'élève pourra utiliser la stratégie de façon autonome dans divers contextes.

L'enseignant enseigne les stratégies de lecture de façon explicite pour que le lecteur puisse faire le **transfert** de ses stratégies d'apprentissage dans toutes ses lectures. Donc, il importe que l'enseignant fasse de l'**objectivation** et des activités de **réinvestissement** afin de permettre au lecteur de **s'approprier** des stratégies et de devenir lecteur autonome.

Le tableau fait ressortir la nature **transdisciplinaire** de la lecture. Le haut du tableau représente la présence de la lecture dans toutes les matières scolaires et le bas du tableau représente la lecture personnelle de l'élève et de l'enseignant.

Quand toutes ces variables sont intégrées dans l'enseignement, il y a non seulement **enseignement stratégique**, mais il y a aussi **apprentissage stratégique**.

Tableau 1.1 - Composantes de l'enseignement stratégique de la lecture



Conception originale : Y. Cadrin, S. Gareau-Kubicki, N. Tardif

Composantes de l'outil

C onnaissance et **C**ommunication (approche communicative)
O bservation (prise d'informations par l'enseignant du processus d'apprentissage) et plus particulièrement en
L ecture dans le but d'
I ntervenir de façon efficace auprès de l'élève et de lui assurer un enseignement différencié, c'est-à-dire ajusté à ses besoins de lecteur.

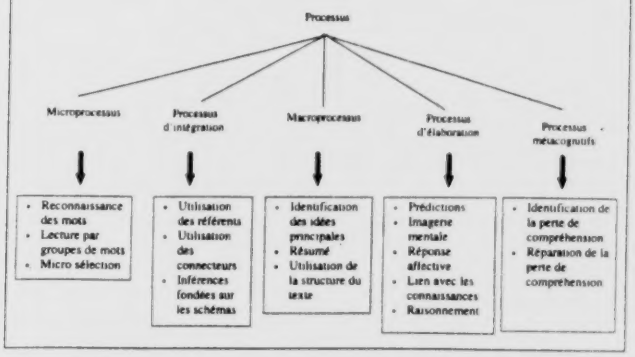
COLI Outil d'observation et d'intervention en lecture porte sur **l'enseignement stratégique** de la lecture. Il comprend deux grands volets : **des stratégies pour l'enseignement de la lecture** et des **stratégies pour l'évaluation formative de la lecture pour mieux connaître l'élève**.

La **partie 1 - Introduction** décrit l'outil. Premièrement, on présente **l'acte de lire** et **l'enseignement stratégique de la lecture**, puis on fait le lien entre le **programme d'études** et COLI. Ensuite, on retrouve des éléments importants portant sur la lecture ainsi que des remarques par rapport aux deux clientèles visées : celle du **contexte francophone** et celle du **contexte immersif**. Enfin, dans un bref aperçu du développement du COLI, on trace les **grandes lignes de l'élaboration** du COLI.

La **partie 2 - Apprendre à lire – Stratégies pour l'enseignement de la lecture** présente des stratégies, des façons de faire pour rendre le lecteur plus habile à comprendre et traiter l'information. L'habileté à lire veut dire que le lecteur utilise bien les processus de lecture.

Le tableau au bas de cette page présente les processus qui renvoient aux stratégies mises en œuvre durant la lecture. Bien que les **processus** soient présentés de façon séquentielle dans ce tableau, le lecteur habile les utilise simultanément en **construisant le sens**. Le mot processus sous-entend que le lecteur est **actif**. Quand le lecteur connaît la stratégie, il en vient à prendre conscience du «comment» il fait et à l'utiliser de façon autonome dans divers contextes.

Les processus de lecture et leurs composantes



Les microprocessus Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.

Les processus d'intégration Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.

Les macroprocessus Ces processus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.

Les processus d'élaboration Ces processus sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

Les processus métacognitifs Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

Source : La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaetan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 16. Reproduit avec permission.

BEST COPY AVAILABLE

Les stratégies pour l'enseignement de la lecture que l'on retrouve dans COLI sont les suivantes :

- Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots
- Identifier les groupes de mots
- Établir des liens dans la phrase et entre les phrases
- Inférer
- Identifier et résumer l'information importante
- Utiliser la structure du texte
- Prédire
- Planifier et gérer sa lecture

La **partie 3 - Reconnaître les besoins du lecteur** contient une banque d'outils pour faire l'évaluation **formative**. Ces outils ont été choisis et élaborés en tenant compte des lignes directrices de COLI :

- **connaître** le lecteur en **l'observant** durant ces différentes tâches de **lecture**
- **intervenir** de façon efficace auprès du lecteur
- **assurer** un enseignement stratégique répondant à ses besoins de lecteur.

Le but de cette évaluation est de permettre à l'enseignant d'identifier les **forces** et les faiblesses afin de mieux intervenir auprès du lecteur, c'est-à-dire de choisir judicieusement les stratégies de lecture qui répondent le mieux à ses besoins.

On y retrouve une banque d'outils informels pour faciliter la cueillette de données, tant pour le groupe classe que pour un individu.

Outils pour l'évaluation informelle de la lecture

- Grille d'observations de l'émergence de l'écrit
- Feuille de route
- Grille du bilan des besoins – Groupe-classe
- Grille individuelle du bilan des besoins
- Fiche d'observations de plusieurs élèves
- Fiche d'observations individuelle
- Entretien individuel
- Entretien individuel métacognitif – 1re à 6e et 7e à 9e
- Grille d'observations de lecture
- Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe
- Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle
- Profil de l'élève

Il est important de souligner que les outils d'**observations quotidiennes** et les **entretiens** avec les élèves sont les **plus rentables** pour identifier les forces et les faiblesses et comprendre comment l'élève s'y prend lorsqu'il s'engage dans une tâche de lecture. Cependant, il y a dans le COLI des outils d'évaluation plus formelle. Ce sont les outils pour l'évaluation approfondie.

Outils pour l'évaluation approfondie de la lecture

- La closure
- Le rappel
- Les questions de compréhension
- Les méprises

Même si on reconnaît l'utilité des outils pour l'évaluation approfondie, on doit néanmoins tenir compte des **limites** de la portée des informations que donnent ces outils. Les meilleures pistes pour établir le bilan du lecteur demeurent les outils pour **l'observation** fournis précédemment.

La **partie 4 - Profils d'élèves** comprend six études de cas. Chacune de ces études de cas dresse le **portrait global** d'un élève qui éprouve certaines difficultés, ou qui lit bien, ou encore qui manque de motivation. Les résultats des observations et des évaluations formatives sont très explicites. Un sommaire au début de chaque étude fait ressortir les **forces** et les **faiblesses** de l'élève. Dans chaque sommaire, il y a des **recommandations** pour l'enseignant. Cette partie de l'outil montre le **lien** entre l'**évaluation**, dans le but de mieux reconnaître les besoins de l'élève, et les **stratégies d'enseignement**, pour lui apprendre à lire de façon plus efficace.

Francophone	**Immersion**
Alain – 3e année	Lisa – 2e année
Stéphanie – 5e année	Catherine – 4e année
Marc - 7e année	Charles - 9e année

La **partie 5 – Annexes** complète les informations. On retrouve dans l'annexe A et l'annexe B des textes pour l'évaluation approfondie de la lecture. Ces textes ont été choisis à partir de mises à l'essai dans des classes francophones et des classes d'immersion et sont présentés à titre d'exemples.

Annexe A – Textes à l'intention de la clientèle francophone

- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension

Annexe B – Textes à l'intention de la clientèle immersive

- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension

Annexe C – Glossaire

Liens entre COLI et le programme d'études

L'approche préconisée dans **COLI** s'inspire du **Programme d'études**, 1987. On y définit l'acte de lire comme suit :

> «L'habileté à lire signifie la découverte par l'interlocuteur, du sens du message lu.
>
> L'habileté à lire consiste essentiellement :
>
> – à rechercher et à comprendre des informations contenues dans un discours de caractère déterminé (informatif, poétique/ludique, incitatif et expressif) selon une intention de lecture;
>
> – à comprendre ce que l'on lit à partir des connaissances et des expériences que l'on possède sur le sujet traité dans le texte à lire;
>
> – en l'exercice de processus mentaux nécessaires pour extraire l'information requise, afin de répondre à l'intention de lecture.»
>
> (Programme d'études, p. 73)

Le programme d'études privilégie l'**approche psycholinguistique** et la met en lien avec **l'approche naturelle**.

«**L'approche psycholinguistique** ressemble en plusieurs points à l'approche naturelle, du fait qu'elle tient compte des expériences et des connaissances linguistiques, cognitives et affectives des élèves et que l'extraction du sens d'un texte est le but premier de l'acte de lire.» (Guide, p. 65)

On ajoute que :

«Le programme de français privilégie cette approche pédagogique dans l'apprentissage de la lecture puisqu'elle est centrée sur l'enfant (ce qu'il est, ce qu'il sait, ce qu'il fait), tout en privilégiant des situations de lecture variées et authentiques.»

On retient également les postulats suivants qui rejoignent les buts pour l'enseignement du français :

- «l'élève a un bagage de connaissances linguistiques et cognitives (un vécu qui lui est propre) dès son entrée à l'école;
- les situations de lecture tiennent compte du bagage de l'élève, de ses goûts et de ses besoins, dans la mesure du possible, et se doivent d'être signifiantes et variées;
- les connaissances linguistiques appuieront l'élève dans sa recherche d'extraction du sens d'un message, à partir d'une intention réelle de communication;
- l'étude du code de la langue fait partie du développement et l'habileté à lire.»

(Guide, p. 66)

On reconnaît maintenant que le lecteur améliore, fignole ses habiletés tout au long de sa vie. L'approche psycholinguistique privilégie d'abord les situations de lecture **authentique** avec différents types de textes et la **dimension affective** du lecteur : ses goûts, ses intérêts.

Depuis lors, le modèle **socio-constructiviste** qui s'inspire des travaux de Vygotsky, ajoute à notre bagage de connaissances et nous amène à repenser notre conception de la lecture. Ce modèle est centré à la fois sur l'élève et sur les relations avec ceux qui l'entourent.

Selon cette approche (modèle devenu une façon de voir la lecture), l'apprentissage consiste à établir des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. Ce processus actif et constructif exige que l'apprenant organise, réorganise ses connaissances au fur et à mesure qu'il reçoit de nouvelles informations.

L'approche cognitiviste, quant à elle, fait appel à un enseignement clair des processus stratégiques où l'enseignant aide les élèves à comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait. On lui propose des façons de faire pour que cet apprentissage soit des plus efficaces et rentables.

On serait donc passé des modèles de transmission des connaissances du code écrit de jadis (centré sur l'enseignant), au modèle du langage intégré (centré sur l'élève), en s'inspirant des modèles socio-constructiviste et cognitiviste qui prônent un partage des responsabilités. Dans la révision du **Programme d'études**, prévu pour septembre 1997, l'approche stratégique à la base du COLI aura une place privilégiée.

Éléments à prendre en considération pour l'enseignement de la lecture

Il convient ici de s'attarder principalement aux diverses stratégies utilisées par tout lecteur dans la reconstruction du sens d'un texte, et ainsi prendre conscience de ces stratégies, pour ensuite amener l'élève à devenir conscient des stratégies qu'il utilise. L'enseignant pourra aussi intervenir pour vérifier si les élèves connaissent et appliquent certaines stratégies. Cela pourra se faire par un simple questionnaire à l'écrit ou à l'oral, ou en plaçant directement les élèves en situation de lecture et en leur demandant ce qu'ils font pour découvrir le sens d'un mot qu'ils ne connaissent pas. Voici quelques stratégies que tout lecteur devrait connaître et appliquer lors d'une situation de lecture (Cornaire, 1991) :

- tolérer l'imprécision et contourner une difficulté, sans perdre le fil conducteur;
- reconnaître rapidement un mot, un groupe de mots, une phrase;
- formuler des hypothèses;
- utiliser ses connaissances référentielles;
- utiliser ses connaissances textuelles;
- faire des inférences;
- utiliser le contexte.

Le lecteur habile utilise ces stratégies pour se faire des images, pour **visualiser** le message de l'auteur. La nature et la complexité du texte, le bagage langagier de l'élève ainsi que ses connaissances du sujet traité influenceront la compréhension d'un texte.

Certaines pratiques pédagogiques favorisent le développement des stratégies du lecteur. Aux stratégies présentées dans le COLI, il convient de souligner l'importance **de lire aux élèves à haute voix**. Cette pratique :

- initie l'élève à la lecture;
- développe l'écoute active
  - engage/éveille les connaissances antérieures en l'encourageant à faire des liens entre ce qu'il entend et ce qu'il connaît
  - peut l'aider à se donner une nouvelle représentation de la réalité, à s'imaginer dans l'action ou se voir comme personnage principal;
- fournit à l'élève un modèle de bon lecteur
  - l'enseignant démontre comment il utilise les différentes stratégies de lecture – par exemple, planifier et gérer sa lecture pour survoler le texte, utiliser des indices comme le titre, les sous-titres, les illustrations afin de préparer sa lecture en fonction de son intention
  - l'enseignant démontre comment utiliser les éléments de la prosodie tels que le débit, la prononciation, l'enchaînement
  - l'enseignant démontre comment il fait de la prédiction au fur et à mesure
  - l'enseignant réagit au texte;
- fournit une motivation pour apprendre à lire;
- développe le vocabulaire;
- développe les connaissances quant aux structures des textes;
- développe chez l'élève un sentiment d'appartenance à la communauté de lecteurs.

La clientèle francophone et la clientèle immersive

Que ce soit en situation francophone minoritaire ou en situation d'immersion, les élèves ont des besoins communs en lecture dont il faut tenir compte. Grâce à une compréhension approfondie du **développement de l'enfant** dans les domaines affectif, cognitif, social et physique, l'enseignant peut alors mieux choisir les activités et les stratégies d'enseignement qui pourront favoriser ce développement. On ne peut parler de réussite en lecture sans tenir compte du développement langagier de l'élève.

Il y a plus dans l'apprentissage du langage que les bases rudimentaires. Les langues font partie du système symbolique que nous utilisons pour **comprendre** et **conceptualiser notre environnement**. Le contexte et la culture du milieu familial suscitent l'éveil des habiletés de communication et fournissent des indices qui en facilitent l'émergence. Donc, la culture et le contexte du foyer de même que le milieu social sont essentiels pour le développement de la compréhension et de la communication. La recherche indique clairement qu'un enfant placé dans un environnement riche, qui favorise le développement langagier dans sa langue première est mieux préparé à apprendre tant cette langue que d'autres. Le développement langagier s'opère dans un contexte social pour favoriser la communication. Il s'ensuit que l'acquisition d'habiletés sociales ou de compétence culturelle facilite le développement d'habiletés en langue première et dans les autres langues dans lesquelles l'élève se développe en milieu francophone ou immersif (Duquette, 1992, p. 20). Le développement de la compétence langagière en français est un but poursuivi dans l'ensemble de l'apprentissage.

COLI propose une liste de stratégies efficaces et pratiques favorisant l'apprentissage de la lecture chez le lecteur. Toutefois, les enseignants sont invités à utiliser celles qui répondent le mieux aux besoins de leurs élèves. Certains éléments à prendre en considération face à l'enseignement en situation d'immersion et en situation francophone sont présentés ci-dessous pour aider à mieux répondre aux besoins de chaque clientèle.

LE CONTEXTE FRANCOPHONE

De façon générale, l'apprenant dans le contexte francophone parle le français à la maison et fait partie de la communauté francophone. À l'extérieur du foyer et de l'école, il est probable qu'il baigne surtout dans un milieu anglophone. À l'école, il cherche à valoriser et renforcer son identité culturelle et linguistique comme francophone.

L'apprenant cherche à développer son savoir, son savoir-faire et son savoir-être. La langue étant l'élément d'identité commune, il cherche à développer son appartenance à la communauté francophone et à partager sa culture avec d'autres francophones.

L'enseignant veut amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage et faire de cette langue un facteur de développement personnel, de **personnalisation** et de socialisation, l'amenant à s'affirmer culturellement.

L'enseignant aide l'apprenant à faire des liens entre ce qu'il connaît, ce qu'il apprend et ce qu'il vit en français et dans ses autres langues. Ce faisant, l'enseignant doit aussi tenir compte du contexte socioculturel minoritaire. Étant conscient de cette réalité, il est important d'activer les connaissances de l'élève et de l'aider à faire les liens avec son vécu. Certaines expériences dans certains domaines de la vie et de l'apprentissage sont vécues en français alors que d'autres sont vécues en anglais ou en d'autres langues. Le bagage langagier de l'élève, réparti en au moins deux langues, peut amener un déficit lexical chez l'élève. Pour les expériences vécues en anglais ou dans une autre langue, l'enseignant devra amener l'élève à prendre conscience de ses acquis pour enrichir son apprentissage en français et pour développer ses habiletés dans cette langue. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être tous renforcés en français.

Par conséquent, la méthodologie de l'apprentissage pour l'apprenant francophone doit tenir compte de la dimension affective, des attitudes, des styles d'apprentissage, de la compétence linguistique en français, en anglais et en d'autres langues ainsi que de la compétence dans la langue maternelle, si ce n'est pas le français. De plus, on doit aussi tenir compte du registre et des niveaux de langue de l'élève. L'enseignant devra appuyer continuellement et systématiquement le développement lexical de l'élève et inciter la famille à s'engager activement dans ce processus. Cette dernière pourra appuyer et prolonger les efforts de l'école et participer à la vie communautaire francophone. L'école, le foyer et la communauté sont en relation d'interdépendance dans le développement du français comme langue première et outil de connaissance en milieu minoritaire, de là l'importance capitale du partenariat foyer, école, communauté.

Donc, l'enseignant verra à bien préparer les situations d'apprentissage et choisir judicieusement les textes à proposer aux élèves. Étant donné l'importance des connaissances antérieures pour la réussite en lecture, l'enseignant devra augmenter et enrichir les connaissances lexicales du lecteur pour améliorer la compréhension de l'écrit.

Tout simplement acquérir plus de vocabulaire n'est pas suffisant pour l'élève francophone. «En effet, moins les élèves connaîtront la langue plus il faudra refaire le lien entre la culture et la langue afin que celle-ci soit plus qu'un simple moyen de communication et qu'elle devienne aussi un moyen de vivre les valeurs, les manières d'être de la communauté. Ainsi, l'apprentissage de la langue dite seconde par l'élève qui est, au départ, anglo-dominant si l'on peut l'appeler ainsi, devra dépasser le cadre des connaissances langagières à faire acquérir et viser aussi le développement d'un sens d'appartenance à la communauté qui parle cette langue» (Levasseur-Ouimet, 1994, p. 19).

À l'école, on devra amener l'élève au-delà des connaissances techniques et d'une utilisation fonctionnelle de la langue, pour l'aider à développer un sentiment d'appartenance comme francophone. Donc, il y aura peut-être lieu de franciser certains domaines du vécu de l'enfant.

LE CONTEXTE IMMERSIF

L'apprenant des **programmes d'immersion** a une langue maternelle qui est autre que le français et est issu de milieux linguistiques et culturels divers. À l'école, il cherche à acquérir une compétence langagière fonctionnelle en français, sa langue seconde. Cet apprenant est éloigné du milieu culturel francophone et ne possède pas la compétence langagière en français pour comprendre et s'exprimer aisément.

L'enseignant veut amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. L'enseignant aide l'apprenant à relier ce qu'il connaît, ce qu'il a appris et ce qu'il apprend dans sa langue maternelle à la langue seconde, dans ce cas le français.

Les recherches nous indiquent que les transferts de la langue maternelle à la langue seconde ne se font pas toujours automatiquement. Même si les enfants ont appris les stratégies de lecture dans leur langue maternelle, l'enseignant en immersion devra s'assurer du transfert de ses stratégies, peu importe la langue. Étant conscient de cette réalité, il serait important de vérifier si les stratégies sont connues en langue première afin de s'assurer que le transfert en langue seconde puisse s'effectuer. Dans certains cas, l'enseignant devra d'abord enseigner la stratégie en français. Dans d'autres cas, il devra aider l'élève à faire le transfert des connaissances de la langue première à la langue seconde, le français. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être renforcées dans la langue seconde.

L'enseignant doit s'assurer de bien contextualiser en français les connaissances et les expériences de l'apprenant avant d'aborder la lecture d'un texte. L'apprenant veut arriver à comprendre, à expliquer à ses pairs et à objectiver ses lectures. Par conséquent, la méthodologie utilisée pour enseigner le français doit tenir compte de plusieurs facteurs, entre autres, la dimension affective envers l'acquisition d'une deuxième langue, des attitudes, des styles d'apprentissage, de la connaissance de la langue maternelle et de la compétence linguistique en français des élèves.

Les facteurs favorisant l'apprentissage d'une langue seconde sont devenus des préoccupations récentes pour les chercheurs. Krashen (1982) a souligné le rôle crucial que joue l'inquiétude et ses conséquences néfastes dans l'acquisition d'une langue seconde. Pour certains auteurs, ce manque de confiance et cette inquiétude chez l'élève seraient attribuables à une compétence linguistique limitée et à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension dans sa langue seconde (Cornaire, 1991, p. 51).

Pour contrer ou du moins minimiser ce phénomène, l'enseignant se doit de créer un climat de sécurité, de confiance où le lecteur peut grandir dans une atmosphère non-menaçante et apprendre à s'exprimer graduellement dans la langue seconde. L'utilisation de la langue seconde ne devrait pas être limitée aux fonctions pédagogiques mais également s'intégrer aux fonctions sociales et d'organisation. On doit créer un milieu interactif où le locuteur et le lecteur peuvent, par des activités variées et authentiques, négocier et s'approprier le sens. Ce climat sécuritaire et valorisant permet à l'apprenant d'évoluer plus en confiance et d'acquérir la langue seconde avec plus de facilité et d'intérêt.

L'importance, voir même la primauté de l'oral avant d'aborder un texte...

Donc, l'enseignant doit bien préparer la situation d'apprentissage, fournir les connaissances lexicales dans un contexte riche et vivant et choisir judicieusement les textes à proposer aux élèves. Le manque de vocabulaire dans la langue seconde devient un obstacle réel à la compréhension écrite. C'est pourquoi il est essentiel de miser sur une variété d'activités visant à familiariser les élèves avec le vocabulaire et les structures de phrases qu'ils rencontreront dans leurs lectures. Plus les élèves seront exposés à la langue seconde, plus leur discrimination auditive et visuelle pour celle-ci s'améliorera, favorisant ainsi le développement de la lecture.

MISE EN GARDE

Il va sans dire que la description qui vient d'être faite concernant la nature des clientèles, ne décrit pas nécessairement toutes les situations présentes dans le milieu scolaire. Par exemple, on peut avoir un élève inscrit en immersion et dont les deux parents parlent français. Dans les classes francophones, on peut aussi retrouver un élève dont les parents sont des francophones mais qui n'utilisent pas la langue française à la maison. Nous devons prendre en considération ces différences individuelles du milieu et du vécu de l'apprenant.

Concrètement pour l'enseignant, cela signifie qu'on ne peut **rien tenir pour acquis** pour une clientèle ou l'autre. Il s'agit plutôt d'ajuster ses interventions selon les besoins individuels et utiliser les programmes comme balises. L'objectif reste toujours d'aider les élèves à devenir des lecteurs efficaces et autonomes, mais le parcours pour chacun sera différent.

Aperçu de l'élaboration du COLI

Dans un sondage mené auprès des intervenants scolaires dans les écoles/programmes francophones et d'immersion, ces derniers réclamaient des outils pour mieux situer les progrès de leurs élèves et planifier leur enseignement afin de mieux répondre aux besoins individuels de leurs élèves. À la suite de ce sondage, les travaux ont commencé en vue de leur offrir des outils qui pourraient être utilisés conjointement avec le Programme d'études. Pendant que le **Programme diagnostique de mathématiques** était adapté et voyait le jour en 1994, les travaux pour un outil français parallèle au **Diagnostic Reading Program** se poursuivaient.

Depuis la parution du **Diagnostic Reading Program** en 1986, les données en psychologie cognitive, de même que les recherches en lecture, les recherches sur la pédagogie et l'apprentissage ont nourri une conception renouvelée de l'apprentissage et de la lecture. Ces multiples influences nous ont amenés à changer les orientations du COLI. Entre autres, les travaux de Ginette Tremblay, Jocelyne Giasson, Christian Boyer, Nicole Van Grunderbeeck et les conseils de Nicole Tardif, Ginette Tremblay et Jacinthe Lavoie ont également contribué à la réalisation de cet ouvrage. Les concepteurs ont adapté les stratégies pour l'évaluation formative et les stratégies pour l'enseignement de la lecture afin de refléter la pensée actuelle et les données recueillies lors des mises à l'essai.

Le comité de mise à l'essai, composé d'une trentaine d'enseignants des quatre coins de l'Alberta, représentait des enseignants de la première à la neuvième année œuvrant dans des écoles/programmes francophones et d'immersion. Ces enseignants ont été sélectionnés en tenant compte de l'intérêt exprimé par l'individu et son directeur, d'une représentation régionale équilibrée, d'une représentation selon l'importance de l'effectif scolaire, et enfin d'une représentation urbaine/rurale. Ces participants ont contribué à plusieurs étapes du développement de cet outil, soit entre autres :

- la sélection des textes pour les essais de closure;
- la mise à l'essai des outils d'évaluation formative, des stratégies d'enseignement et des textes de closure;
- la mise à l'essai des outils d'évaluation formative en lien avec les stratégies d'enseignement pour les études de cas;
- la présentation de divers aspects du COLI aux collègues dans leur milieu respectif pour enrichir les données des mises à l'essai.

Les textes furent étalonnés auprès de la population scolaire albertaine à la fois dans des écoles francophones et d'immersion. La lisibilité des textes pour les différents niveaux a été vérifiée à l'aide des tests de closure. Chaque texte a été mis à l'essai dans au moins cinq classes. Les textes qui rejoignaient de plus près le niveau indiqué ont été retenus. Environ 2 500 élèves dans 150 classes ont participé à ces essais entre mars 1993 et mai 1995.

À l'équipe de mise à l'essai se sont ajoutés des conseillers pédagogiques, cliniciens de lecture, chercheurs, concepteurs de programme et autres personnes intéressées qui ont critiqué et commenté le document. Les dernières révisions au matériel du **COLI Outil d'observation et d'intervention en lecture** ont été faites à partir des résultats de la mise à l'essai et des rétroactions de l'ensemble de ce groupe.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

4. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

5. Le point sur... La lecture en didactique des langues, Claudette Cornaire, CEC, Montréal, © 1991.

6. Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Jacques Tardif, Les Éditions LOGIQUES, Montréal, © 1992.

7. Le français à l'élémentaire, Programme d'études, Français langue maternelle, Français – Immersion, Language Services Branch, Alberta Education, Edmonton, © 1987.

8. Le français à l'élémentaire, Guide pédagogique, Premier cycle – Français langue maternelle, Language Services Branch, Alberta Education, Edmonton, © 1987.

9. «The home culture of minority children in the assessment and development of their first language : Remedies and recommendations», Georges Duquette, dans Language Culture and Curriculum, vol. 5, n° 1, © 1992.

10. Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire, France Levasseur-Ouimet, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, Edmonton, © 1994.

Références bibliographiques

Alberta Education, Language Services Branch (1987). Le français à l'élémentaire, Guide pédagogique, Premier cycle – Français langue maternelle, Edmonton.

Alberta Education, Language Services Branch (1987). Le français à l'élémentaire, Programme d'études, Français langue maternelle, Edmonton.

BOYER, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville.

CORNAIRE, C. (1991). Le point sur... La lecture en didactique des langues, CEC, Montréal.

CUNNINGHAM, J.W. et WALL, L.K. (1994). «Teaching good readers to comprehend better», dans Journal of Reading, vol. 37, n° 6, p. 480-486.

DUQUETTE, G. (1992). «The home culture of minority children in the assessment and development of their first language : Remedies and recommendations», dans Language Culture and Curriculum, vol. 5, n° 1, p. 11-22.

EMERY, D.W. (1991). «Comprehension instruction in literature–based reading–language arts classrooms», dans J. Zutell et S. McCormick (dir.), Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction. Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Miami, p. 423-431.

GAMBRELL, L.B. et JAWITZ BROOKS, P. (1993). «Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall», dans Reading Research Quarterly, vol. 28, n° 3, p. 264-273.

GIASSON, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval.

GOLDENBERG, C. (1993). «Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 4, p. 316-326.

LEE LIM, H.-J. et WATSON, D. (1993). «Whole language content classes for second-language learners», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 5, p. 384-392.

LEVASSEUR-OUIMET, F. (1994). Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, Edmonton.

LONG RESEIGH, D. (1989). «Second language listening comprehension: A schema – theoretic perspective», dans The Modern Language Journal, vol. 73, n° 1, p. 32-40.

MEYER, D.K. (1992). «What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers», dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy Research, Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, p. 41-52.

PARDO, L. S. et RAPHAEL, T.E. (1991). «Classroom organization for instruction in content areas», dans The Reading Teacher, vol. 44, n° 8, p. 556-566.

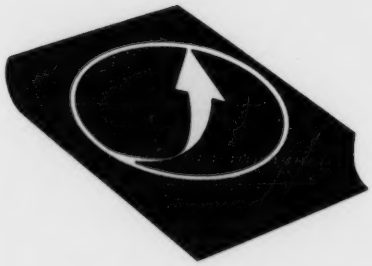
PEARSON, P.D. (1993). «Focus on research – Teaching and learning reading: A research perspective», dans Language Arts, vol. 70, n° 6, p. 502-511.

SINDIRIAN, L. (1992). «Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1 et CE 2», dans Revue française de pédagogie, n° 99, p. 15-23.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Les Éditions LOGIQUES, Montréal.

ZUCKER, C. (1993). «Using whole language with students who have language and learning disabilities», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 8, p. 660-670.

PARTIE 2



Apprendre à lire

Partie 2 - Apprendre à lire

Stratégies pour l'enseignement de la lecture – Information théorique 2-5

- Schéma d'un scénario d'enseignement d'une stratégie en lecture..... 2-8
- Schéma d'un scénario d'apprentissage d'une stratégie en lecture..... 2-9
- Tableau 2.1 – Stratégies pour l'enseignement de la lecture 2-10

Stratégies d'enseignement

Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots – Information théorique 2-13

- Avant et après le mot nouveau..... 2-17
- Vu à la loupe..... 2-20
  - Tableau 2.2 – Mots de la même famille 2-20
  - Tableau 2.3 – Les affixes 2-23
  - Tableau 2.4 – Les formes graphiques 2-24
- La syntaxe - un autre indice..... 2-25
- Des lettres et des sons..... 2-28
- Le vocabulaire visuel..... 2-31
  - Tableau 2.5 – Liste de mots fréquents en français 2-31

Identifier les groupes de mots – Information théorique 2-35

- Arrêt, Stop 2-36
- La lecture répétée 2-38
- Activités d'appui 2-39
  - L'expérience langagière 2-41
  - La closure..... 2-43
  - La lecture partagée 2-45
  - La lecture à deux 2-47

Établir des liens dans la phrase et entre les phrases
– Information théorique 2-49

– Tableau 2.6 – Classification des principaux connecteurs ou marqueurs de relation 2-50
– Tableau 2.7 – Les mots de substitution 2-52
– Tableau 2.8 – Les marqueurs de relation en lien avec les principales structures du texte informatif 2-54

• Établir des relations à partir des marqueurs de relation 2-55

– Tableau 2.9 – Marqueurs de relation 2-59

• Trouver le référent 2-60
– Tableau 2.10 – Une rencontre 2-62
– Tableau 2.11 – Une rencontre - corrigé 2-63

Inférer – Information théorique 2-65

• Messages invisibles 2-68

– Tableau 2.12 – Classification de questions d'inférence 2-71

Identifier et résumer l'information importante – Information théorique 2-73

• Le rappel 2-76
– Fiche reproductible 2.1 – Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel 2-79
• Idée principale explicite/implicite et idées secondaires 2-80
• J'apprends à résumer 2-84
• Lire et résumer un texte narratif 2-87
– Tableau 2.13 – Schéma de structure narrative 2-88
– Fiche reproductible 2.2 – Schéma de structure narrative 2-94
– Fiche reproductible 2.3 – Cadre de récit 1 et Cadre de récit 2 2-95
– Fiche reproductible 2.4 – Cadre de récit 3 2-96
• Lire et résumer un texte informatif 2-97
– Tableau 2.14 – Schéma de structure informative 1 2-99
– Tableau 2.15 – Schéma de structure informative 2 2-103
– Fiche reproductible 2.5 – Schéma de structure informative 1 2-105
– Fiche reproductible 2.6 – Schéma de structure informative 2 2-106

Utiliser la structure du texte – Information théorique 2-107

– Tableau 2.16 – Schéma de récit 2-108
– Tableau 2.17 – La structure de textes informatifs 2-110
– Tableau 2.18 – Graphiques de types de textes informatifs 2-111

- Schémas de récits 2-113
  - Fiche reproductible 2.7 – Schéma de récit 2-118
- Histoire à remettre en ordre 2-119
- Graphiques de textes 2-124

Prédire – Information théorique 2-129

- Du début à la fin 2-131

Planifier et gérer sa lecture – Information théorique 2-137

- Préparer sa lecture 2-139
- Je me dépanne 2-146
- Des questions, des consignes, des problèmes 2-150
  - Tableau 2.19 – Liste de mots d'interrogation 2-152
  - Tableau 2.20 – Liste de verbes couramment utilisés dans les questions, les consignes et les problèmes 2-157
- Le codage d'un texte 2-158

Références bibliographiques 2-163

Stratégies pour l'enseignement de la lecture

Information théorique

Les apprentissages à l'école se font surtout à partir d'activités qui nécessitent la lecture (pensons seulement aux devoirs, aux leçons, aux exercices, aux problèmes écrits, aux questions auxquelles répondre, aux évaluations, etc.). Les recherches démontrent que les difficultés des lecteurs à réaliser les tâches les plus fréquentes à l'école sont souvent dues à des démarches non stratégiques. Donc, on se doit d'outiller tous les lecteurs sur le plan des stratégies pour traiter l'information et de les rendre autonomes dans la prise en charge de leur processus de compréhension.

L'identification de stratégies que les lecteurs doivent s'approprier pour comprendre un texte nous invite à **repenser notre façon d'enseigner la lecture**. Pressés par un urgent besoin du **faire** et souvent tiraillés par le **pourquoi faire comme cela**, les enseignants ont besoin d'une variété d'outils leur permettant de répondre à la fois au QUOI, (connaissances déclaratives), au COMMENT (connaissances procédurales), au QUAND et au POURQUOI (connaissances conditionnelles).

Dans cette perspective, l'enseignant a donc besoin de façonner **sa théorie de la lecture** afin d'ajuster ses interventions selon un modèle d'enseignement stratégique du type intervention explicite où l'enseignant doit :

- décrire la stratégie;
- expliquer pourquoi la stratégie aidera les élèves;
- démontrer la stratégie;
- interagir avec les élèves dans leur appropriation de la stratégie;
- permettre aux élèves d'appliquer la stratégie;
- susciter le transfert de la stratégie dans de nombreuses situations variées de réinvestissement;
- évaluer l'efficacité de la stratégie.

En travaillant avec des outils **coulés** dans un modèle d'enseignement explicite, les enseignants **chercheront sûrement à donner du sens à ce qu'ils font**. C'est ainsi qu'ils émettront, vérifieront et élaboreront leur théorie de la lecture.

Toutefois, il ne suffit pas d'avoir de bons outils à sa portée. Pour les utiliser de **façon efficace**, il faut d'abord **s'approprier** leur contenu, leur **donner du sens**, se sentir **à l'aise**, **ajuster** sa pratique et surtout **être fier** de ce que l'on fait. C'est ainsi que l'on réussira à relever le **défi** majeur : **comment amener les lecteurs à devenir des lecteurs autonomes**.

L'enseignant doit être un modèle de lecteur efficace.

L'objectif poursuivi dans cet ouvrage est d'offrir aux enseignants un éventail d'activités qui les aidera à s'engager dans une démarche à la fois dynamique et enrichissante de l'enseignement de la compréhension en lecture.

LES DÉMONSTRATIONS PAR L'ENSEIGNANT

Lire est une habileté qui se développe par de nombreuses **situations de lecture authentiques**. Cependant à elles seules, ces situations ne suffisent pas toujours à assurer le développement de l'habileté à lire pour tous les lecteurs. Le lecteur a besoin non seulement de **savoir**, mais aussi de **voir comment** on peut faire pour réussir ses lectures.

L'apprentissage guidé, orienté par l'enseignant, conduit l'expérience de l'élève. Cette manière d'apprendre à partir de la démonstration faite par l'enseignant permet une économie de temps et sécurise l'élève, en lui offrant un modèle, une façon de faire. Cet apprentissage est une manière d'apprendre qui limite les possibilités d'erreurs et d'incertitudes chez l'élève (Smith, 1979).

L'utilisation de ce scénario est proposé à l'enseignant pour présenter les stratégies dans le cadre de l'enseignement explicite. Cet enseignement doit inclure ces quatre éléments : quoi, pourquoi, comment et quand, tels que présentés dans le **Schéma d'un scénario d'enseignement d'une stratégie en lecture,** à la page 2-8.

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE

Pour que les stratégies explicitées deviennent les stratégies de chaque lecteur, ce dernier doit d'abord s'engager dans son projet d'apprentissage et ensuite, s'approprier les stratégies en les mettant en pratique et en les objectivant.

Le **Schéma d'un scénario d'apprentissage d'une stratégie en lecture**, présenté à la page 2-9, est parallèle à celui de l'enseignant.

Schéma d'un scénario d'enseignement d'une stratégie en lecture

PRÉSENTATION

Quoi? **Définir la stratégie à enseigner.**

L'enseignant nomme la stratégie et fournit des exemples.

Pourquoi? **Pour faire comprendre le rôle de la stratégie, son utilité.**

– À quoi sert-elle? Pourquoi utiliser cette stratégie? Qu'est-ce qu'elle permet de réussir au juste? Quelle est la raison qui justifie son enseignement?

DÉMONSTRATION

Comment? **Illustrer son fonctionnement.**

L'enseignant explique comment il procède pour utiliser la stratégie. Il verbalise sa démarche. Il démontre la démarche qu'il utilise lui-même en situation de lecture; il rend transparents ses processus de compréhension. Il fournit des exemples et des contre-exemples de l'application de la stratégie à l'étude.

Objectivation

L'enseignant verbalise sa démarche, explique de quelle façon il a appliqué la stratégie et dans quelle mesure celle-ci a été efficace.

PRATIQUE GUIDÉE

Sous la direction de l'enseignant, les élèves utilisent la stratégie démontrée. L'enseignant dirige cette activité au fur et à mesure qu'elle se déroule. Il apporte une aide soutenue aux élèves qui manquent d'expérience ou de confiance en eux et assure une application efficace de la stratégie.

Objectivation

L'enseignant invite les élèves à verbaliser leur démarche; il leur demande d'expliquer comment ils ont fait pour appliquer la stratégie enseignée et dans quelle mesure elle a été efficace.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? **Utiliser la stratégie dans de nouveaux contextes.**

L'enseignant fait émerger des liens entre ces situations et d'autres semblables, en faisant appel au vécu et aux connaissances des élèves. Par exemple : «Quand avez-vous eu à faire des choses semblables?» et «Qu'est-ce que cela a donné comme résultat?» Il amène les élèves à nommer diverses situations dans lesquelles ils pourraient utiliser cette stratégie.

Dans les jours et les semaines qui suivent, l'enseignant présente différentes situations où il est possible d'**appliquer cette stratégie** (et ce, dans toutes les matières). Ces nouvelles applications permettront le transfert de cette stratégie dans des situations où l'élève agira de façon autonome. Il aura donc à juger de la situation, à choisir parmi toutes les stratégies qu'il connaît déjà, celle qui semble la plus efficace et il devra l'appliquer à bon escient.

Schéma d'un scénario d'apprentissage d'une stratégie en lecture

PRÉSENTATION

Quoi? **L'engagement de l'élève**

L'élève est conscient qu'il recevra une information nouvelle.

Pourquoi? **La motivation de l'élève**

L'élève connaît maintenant la fonction de la stratégie et son utilité. Il peut donner du sens à cet apprentissage et s'engager dans un tel projet.

DÉMONSTRATION

Comment? **Le projet de l'élève**

L'élève apprend en observant la démonstration claire de l'enseignant où celui-ci conduit l'expérience et limite les possibilités d'erreurs et d'incertitudes. L'élève ne se contente pas de percevoir la succession des gestes et des paroles de l'enseignant. Il fait exister mentalement, sous forme d'images, les démonstrations fournies par l'enseignant. Puisqu'à l'avenir il aura à utiliser la stratégie enseignée, il apprend aussi à la nommer; il se familiarise progressivement avec des termes justes et précis qu'il aura à employer à son tour.

Objectivation

Le retour sur sa façon d'apprendre

L'élève réalise comment l'enseignant analyse et juge de l'efficacité de sa démarche. L'élève se rend compte comment l'ajustement d'une stratégie donnée doit se faire tout au long de la lecture.

PRATIQUE GUIDÉE

L'application par l'élève

C'est au tour de l'élève de mettre en œuvre la stratégie étudiée. C'est par voie d'expérimentation qu'il s'applique à utiliser la stratégie. Cela nécessite l'effort et l'engagement. Il évoque dans **sa tête** le mécanisme de la procédure, il opérationnalise la stratégie enseignée sous la direction de l'enseignant.

Objectivation

Le retour sur sa façon d'apprendre

L'élève réfléchit sur la manière de procéder pour réussir l'activité. Il raconte ce qu'il fait et comment il l'a fait. Il analyse et juge de l'efficacité de sa démarche. Il prend conscience de ses apprentissages, de ses erreurs, de ses découvertes et de l'effort fourni pour réussir. Il ajuste sa façon de faire au fur et à mesure de ses expériences.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? **Le transfert effectué par l'élève**

L'élève est amené à **réinvestir** la stratégie dans de nouveaux contextes afin de se l'**approprier**. L'élève doit saisir l'utilité de cette stratégie et se rendre compte de son efficacité dans diverses situations de **lecture authentique**. Ainsi, il prendra conscience de sa compétence de lecteur. Il agira donc seul en gérant ses stratégies et manifestera ainsi son degré d'autonomie. Il devra faire preuve de jugement en choisissant d'appliquer la stratégie la plus efficace.

Tableau 2.1 – Stratégies pour l'enseignement de la lecture

Dans ce tableau, les stratégies d'enseignement et les activités suggérées sont présentées en séquence pour faciliter l'utilisation du COLI. Donc, on commence par «identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots» et on termine par «planifier et gérer sa lecture». En réalité, le développement de ces habiletés s'opère de **façon simultanée**. C'est dire que dès la première année, on amènera l'élève à préparer et gérer ses lectures en fonction de son intention.

On présente les stratégies et précise le niveau des textes utilisés dans la démonstration et la pratique guidée pour chaque activité.

Stratégies pour l'enseignement de la lecture	Démonstration	Pratique guidée	Niveau
Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots *À présenter en première année et à poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 6e**
• Avant et après le mot nouveau	3e	6e	
• Vu à la loupe	2e	3e à 6e	
• La syntaxe - un autre indice	5e à 6e	6e	
• Des lettres et des sons	5e à 7e	1re	
• Le vocabulaire visuel	1re	1re à 3e	
Identifier les groupes de mots *À présenter en première année et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 6e**
• Arrêt, Stop	1re	2e à 4e	
• La lecture répétée	2e	3e à 6e	
Activités d'appui *Démarches variées pour enrichir l'apprentissage de la lecture; peuvent servir d'appui pour les stratégies du COLI*			
– L'expérience langagière			1re à 9e
– La closure			1re à 9e
– La lecture partagée			1re à 3e
– La lecture à deux			1re à 9e

Établir des liens dans la phrase et entre les phrases *À présenter en première année et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 9e**
• Établir des relations	3e	4e à 6e	
• Trouver le référent	4e à 6e	5e à 7e	
Inférer *À présenter en deuxième-francophone, troisième-immersion et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**2e à 9e**
• Messages invisibles	2e à 3e	4e à 5e	
Identifier et résumer l'information importante *À présenter en première année et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**2e à 9e**
• Le rappel	3e	4e	
• Idée principale explicite/implicite et idées secondaires	3e	4e	
• J'apprends à résumer	3e	5e	
• Lire et résumer un texte narratif	5e à 6e	3e	
• Lire et résumer un texte informatif	4e	7e	
Utiliser la structure du texte *À présenter en deuxième-structure narrative, autres structures en troisième et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 9e**
• Schémas de récits	2e	6e	
• Histoire à remettre en ordre	6e	4e	
• Graphiques de textes	3e	5e	
Prédire *À présenter en première année et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 9e**
• Du début à la fin	1re	7e	
Planifier et gérer sa lecture *À présenter en première année et poursuivre tout au long de la scolarisation*			**1re à 9e**
• Préparer sa lecture	2e	3e	
• Je me dépanne	7e	4e	
• Des questions, des consignes, des problèmes	6e	3e	
• Le codage d'un texte	5e	9e	

Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots

Information théorique

Quoi? Présenter une gamme de stratégies pour donner du sens aux mots nouveaux **en contexte**.

Pourquoi? Pour éliminer toute ambiguïté ou tout bris dans la compréhension. Un bon lecteur utilise une combinaison d'indices pour identifier un mot nouveau et vérifier l'exactitude du mot découvert.

Comment? Il arrive souvent que le lecteur en difficulté se limite à un indice pour **identifier** un mot nouveau, sans nécessairement s'assurer que le mot découvert soit le bon. Pour identifier des **mots nouveaux en contexte**, le lecteur habile tire profit d'un ensemble d'indices. Il choisira donc l'indice le plus susceptible de résoudre son problème. Ensuite, il vérifiera si la phrase produite respecte la syntaxe et le sens du texte. Si ce n'est pas le cas, il cherchera d'autres indices et recommencera le processus jusqu'à ce qu'il réussisse.

IDENTIFIER

Cette stratégie de résolution de problèmes s'appuie sur quatre indices :

Indice sémantique (voir l'activité : **Avant et après le mot nouveau**, p. 2-17)

La sémantique est l'étude du langage considéré du point de vue du sens. Le lecteur découvre le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte, en les plaçant dans son ensemble.

Il utilise :

- ses connaissances antérieures
- l'intention de lecture
- le contexte, le titre, le sous-titre, les illustrations
- les structures de texte.

Le **contexte** réfère à l'ensemble d'une phrase ou d'un texte pour donner du sens au mot, et non pas à un mot ou des mots isolés.

Indice grapho-phonétique (voir l'activité : **Des lettres et des sons**, p. 2-28)

L'analyse phonétique réfère à la correspondance plus ou moins régulière entre les lettres et les sons. Le lecteur utilise la correspondance graphème/phonème.

Exemple :

l avec **a** fait **la** dans **malade**

Activités suggérées :

- **Avant et après le mot nouveau, p. 2-17**
- **Vu à la loupe, p. 2-20**
  - **Tableau 2.2 – Mots de la même famille, p. 2-20**
  - **Tableau 2.3 – Les affixes, p. 2-23**
  - **Tableau 2.4 – Les formes graphiques, p. 2-24**
- **La syntaxe - un autre indice, p. 2-25**
- **Des lettres et des sons, p. 2-28**
- **Le vocabulaire visuel, p. 2-31**
  - **Tableau 2.5 – Liste de mots fréquents en français, p. 2-31**

BEST COPY AVAILABLE

Indice morphologique (voir l'activité : **Vu à la loupe**, p. 2-20)

La morphologie traite de la variation de la forme du mot.

Le lecteur utilise :

- le préfixe, le suffixe, les racines
- les indices grammaticaux :
  - la marque du féminin
  - la marque du pluriel
  - la marque du verbe : mode, temps, personne
  - les mots composés.

Exemple :

le **dé** dans **défaire** marque l'opposition

Indice syntaxique (voir l'activité : **La syntaxe – un autre indice**, p. 2-25)

La syntaxe traite des règles de la construction des phrases.

Le lecteur utilise :

- l'ordre des mots pour identifier la nature des mots
- les mots-outils : les déterminants, les référents, les marqueurs de relation
- la ponctuation.

Exemple :

ne... pas dans **David ne joue pas aux cartes** marque la négation

RECONNAÎTRE

«Reconnaître un mot veut dire que le lecteur peut donner une réponse instantanée à un mot qu'il a déjà identifié dans d'autres lectures» (Giasson, 1990, p. 39).

La reconnaissance automatique des mots peut être facilitée par l'enseignement du vocabulaire visuel. En arrivant à l'école, le jeune lecteur possède déjà un bagage de vocabulaire visuel. Le rôle de l'enseignant est d'amener le lecteur à prendre conscience des mots connus à partir de son vécu. À mesure que le lecteur prend confiance et ajoute à son bagage de vocabulaire visuel, il faut l'amener à reconnaître ces mots dans différents contextes et sous différentes formes.

Indice idéographique (voir l'activité : **Le vocabulaire visuel**, p. 2-31)

Cette entrée fait référence à la représentation visuelle du mot dans son ensemble.

Le lecteur utilise les traits ou caractères visuels :

- la longueur du mot
- la première lettre du mot
- une lettre qui se trouve dans leur nom
- le petit mot dans un grand (autobus).

Le lecteur lira le mot sans nécessairement reconnaître les lettres et syllabes qui le composent.

Exemple :

un mot rattaché à un **contexte spécifique** tel que le nom d'un magasin – **Safeway**

Autres sources

Le lecteur peut aussi utiliser d'autres sources de référence à **l'extérieur du texte** :

- le fichier
- une affiche
- son cahier
- un autre texte
- le dictionnaire.

Il se peut aussi que le lecteur juge que la seule manière d'identifier ce mot et d'en connaître le sens est de demander l'aide d'un adulte ou d'un pair.

Parfois il y a aussi l'élève qui connaît plusieurs stratégies, mais qui est incapable de faire un **choix efficace** parmi celles-ci dans une situation de **lecture authentique**.

L'enseignant invitera le lecteur à utiliser les différentes entrées pour découvrir le message. Le cheminement de chaque lecteur diffèrera selon ses expériences, sa motivation, son style particulier et son rythme d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est capital dans cet apprentissage. Avec les parents, l'enseignant est le modèle, le guide pour le lecteur qui tente de construire du sens à partir des textes. Pour faire des essais en toute confiance, le lecteur curieux de nature peut bénéficier d'un climat sécurisant et propice à ces tentatives.

Dans le tableau à la page suivante, on reprend les différents indices utilisés par un lecteur habile pour donner du sens aux mots dans un texte, de même que les activités proposées. Même si nous les présentons de façon systématique, le lecteur les utilise de **façon combinée**.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

4. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

5. «Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection», Patricia Cunningham et James W. Cunningham, dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 2, © 1991, p. 106-115.

Avant et après le mot nouveau

PRÉSENTATION

Quoi? Formuler des hypothèses sur un mot nouveau à partir de ses **connaissances antérieures** sur le sujet traité, des illustrations, du titre, du contenu et des modèles langagiers de l'histoire.

Pourquoi? Pour poursuivre la lecture sans s'attarder inutilement à un mot nouveau, tout en ne perdant pas le fil conducteur.

DÉMONSTRATION

Comment? À partir d'un matériel de lecture avec des structures qui se répètent, l'enseignant démontre comment il fait des prédictions. Il montre comment il se sert :

- du titre
- des illustrations
- de ses expériences et de ses connaissances du sujet
- des modèles langagiers de l'histoire
- de ses connaissances du langage oral.

Les textes contenant des structures répétitives favorisent le développement de cette stratégie, car il n'y a qu'une difficulté à surmonter à la fois (le mot qui présente un obstacle). Lors de la démonstration et des pratiques guidées, l'enseignant devrait s'assurer de choisir des textes contenant de l'information concrète et familière. Les expressions et les mots doivent **être connus à l'oral**. Les mots nouveaux ou moins familiers doivent être **accompagnés d'illustrations**.

Exemple :

L'apprenant du français dans le contexte immersif doit établir des liens entre les nouvelles informations qu'il apprend et ses connaissances antérieures.

Présenter le texte suivant aux élèves.

- Vois-tu le lièvre blanc dans la neige? Pour mieux se **camoufler**, le lièvre change de couleur en hiver.
- Vois-tu la belette blanche dans la neige? Pour mieux se **camoufler**, la belette change de couleur en hiver.

Modelage

*Pour démontrer la démarche, l'enseignant s'arrête au mot **camoufler** parce qu'il ne le comprend pas. Il décide de poursuivre sa lecture jusqu'à la fin de la phrase, pensant que le reste de la phrase lui fournira les indices pour comprendre le mot. À partir de ses connaissances sur le sujet, l'enseignant formule une hypothèse. Il suppose que le mot **camoufler** veut dire **cacher**. Alors il relit pour vérifier son hypothèse : «Pour mieux se **cacher**, le lièvre change de couleur en hiver.» Il se demande si la phrase a du sens. En se référant à ses connaissances sur les lièvres, il conclut que **camoufler** veut dire **cacher**.*

Objectivation

L'enseignant revient sur la démarche utilisée. Il démontre comment cette stratégie l'a aidé à rétablir la communication sans s'attarder au mot nouveau. Il explique aussi comment le texte lui a permis d'apprendre un nouveau mot, **camoufler**.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir du texte **Chaudron fumeux**, l'enseignant demande aux élèves de démontrer comment ils utilisent les indices contextuels pour aborder la lecture du texte et pour résoudre les problèmes causés par un mot nouveau. Le texte peut être écrit au tableau, sur de grandes feuilles blanches ou sur un transparent afin qu'il soit accessible aux élèves.

Homestead : mot anglais adopté par les pionniers francophones pour représenter la terre à défricher qu'ils avaient achetée du gouvernement de l'Alberta.

CHAUDRON FUMEUX

Mon grand-père et ma grand-mère sont venus s'établir en Alberta au début du vingtième siècle. La vie y était alors très différente de celle d'aujourd'hui.

Ils sont arrivés à bord d'une **charrette** tirée par deux bœufs qui les aideraient à labourer leur premier **homestead**. Le frère de mon grand-père les accompagnait. Les deux hommes étaient les derniers d'une grande famille de Canadiens français et savaient qu'ils n'auraient jamais de terre bien à eux s'ils ne quittaient pas le Québec. L'Alberta offrait de grandes terres à bon marché. Ils étaient donc partis à l'aventure.

Imaginez leur étonnement lorsqu'ils ont pris possession de leur terre cet été-là et qu'ils ont vu tous les arbres à arracher afin de pouvoir construire leur première maison (qui n'était en réalité rien de plus qu'une cabane rustique) et ainsi se mettre à l'abri avant l'hiver. Mais, ce n'est pas ce qui leur a le plus fait peur.

Non. Ce sont les mouches, grosses comme des abeilles, au moins. Elles tourmentaient hommes et femmes, chevaux et bœufs, menaçant de les rendre tous fous ou aveugles.

C'est ma grand-mère, qui, au bord du découragement, en jetant une poignée de foin mouillé dans un vieux chaudron où brûlaient quelques copeaux insignifiants, a trouvé la solution au dilemme que représentaient les mouches. Le foin mouillé, au contact avec la braise dans le seau, a créé un tel nuage de fumée que mouches et moustiques ont fui sur le champ de peur de mourir asphyxiées.

À ses autres tâches, ma grand-mère venait d'en ajouter une autre : celle d'entretenir les nombreux chaudrons fumeux qui rendaient la vie plus supportable aux hommes et aux bêtes. Elle m'a raconté cette histoire juste avant de mourir,

car ce souvenir est demeuré à tout jamais très vif dans sa mémoire remplie de quatre-vingt-dix ans de souvenirs. Elle voulait sans doute que je sache que même les défis qui nous paraissent insurmontables ont souvent des solutions toutes simples. Je devrai donc à mon tour transmettre cette sagesse à mes propres enfants.

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

Les élèves lisent le titre et décrivent en une ou deux phrases ce que le titre évoque. Ils regardent les illustrations et font part de l'information qu'ils peuvent en tirer (à partir de leurs connaissances antérieures). Ensuite, ils lisent le texte jusqu'à ce qu'ils rencontrent un obstacle. Par exemple, ils s'arrêtent au mot **charrette**. Ils lisent jusqu'à la fin de la phrase **tirée par deux bœufs**. À partir de leurs connaissances sur les pionniers, ils peuvent conclure qu'on parle d'une sorte de **wagon**. Ils réfléchissent à haute voix pour démontrer comment les indices tirés du titre, des illustrations et de ce qu'ils viennent de lire les aident à identifier ce mot nouveau à l'écrit ou ce mot avec lequel ils sont moins familiers. Puis ils relisent la phrase afin de s'assurer que le mot permet de garder le sens de la phrase.

Objectivation

Les élèves justifient leur choix de mots en faisant référence aux indices qu'ils ont utilisés. Mentionner aux élèves que parfois il peut y avoir plus d'un mot convenable, mais que l'auteur a choisi celui qu'il préférait.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Chaque fois que l'occasion se présente, l'enseignant rappelle aux élèves que l'utilisation des indices contextuels pour donner du sens aux mots nouveaux est un bon moyen de dépannage en lecture.

Profiter de toutes les occasions de lecture qui se présentent en classe, et ce dans toutes les matières, pour faire émettre les hypothèses sur le mot à identifier à partir du contexte, du contenu, des modèles langagiers de l'histoire et aussi des images. Préciser qu'il est important de vérifier si le mot identifié permet de garder le sens de la phrase et du texte.

Ces quelques mots nouveaux, accompagnés du mot synonyme, pourraient être affichés en classe afin qu'ils viennent enrichir le vocabulaire des élèves et qu'ils puissent également faire partie de leur vocabulaire visuel (indice idéographique).

À partir des textes d'expérience langagière, cacher des mots et amener les élèves à faire d'autres suggestions. C'est une excellente façon de jouer avec les mots et de développer le vocabulaire.

Vu à la loupe

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser les racines d'un mot, les affixes (les préfixes, les suffixes), les terminaisons des verbes et les parties des mots composés.

Pourquoi? Pour identifier le mot et lui donner du sens.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant démontre comment la famille lexicale d'un mot est un moyen fort utile pour faire **l'analyse** d'un mot nouveau. Il utilise le radical pour donner du sens à un mot dérivé ou composé.

Exemple :

L'enseignant écrit le texte au tableau ou sur un transparent.

> Hier, j'ai été chez le **dentiste** pour faire nettoyer mes **dents**. Après ma visite chez le dentiste, mon grand-père avait un rendez-vous chez M. Boutin, un **denturologiste**. Ce denturologiste a réparé les prothèses **dentaires** de grand-père.

Modelage

L'enseignant ressort les mots suivants du texte :

dentiste, dents, denturologiste, dentaires

Il élabore un tableau intitulé : ***Mots de la même famille***.

Tableau 2.2 – Mots de la même famille

Nom	Verbe	Adj. qualificatif	Adverbe
dents dentiste denturologiste		dentaires	

Source : Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action..., Guide pédagogique, Claire Demers et Ginette Tremblay, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1992, p. 63. Reproduit avec permission.

Il démontre aux élèves comment cette stratégie : ***chercher un ou des mots de la même famille****, peut les aider à trouver la lettre muette à la fin d'un mot, ou peut expliquer la présence d'une lettre muette dans un mot. Par exemple, dans le mot* ***bond****, le* ***d*** *n'est pas prononcé, mais il l'est dans* ***bondir, bondissant*** *et* ***bondissement****. Il souligne que ce petit truc est très utile à l'écrit.*

Objectivation

L'enseignant explique comment il observe l'orthographe des mots, découvre la forme des mots, voit le sens qui les unit pour mieux comprendre le sens de ces mots. En résumé, l'enseignant explique, à partir de ses expériences lexicales, la formation des mots.

PRATIQUE GUIDÉE

L'élève dans le contexte immersif ne peut se fier à son bagage de règles implicites. Donc, on devra enseigner explicitement ces éléments pour que le lecteur puisse manipuler ces indices à l'oral, les reconnaître en lecture et les utiliser dans un contexte signifiant pour améliorer sa compréhension d'un texte.

L'enseignant profitera d'un besoin identifié par les élèves pour présenter cette stratégie. Ces moments particuliers d'étude sont des temps d'observations, de réflexion, de discussion où, ensemble, toute la classe s'interroge sur les mots. Les élèves expliquent l'orthographe des mots, apprennent comment les mots s'écrivent et, souvent, pourquoi ils s'écrivent ainsi.

Regrouper des mots qui ont un même préfixe ou un même suffixe pour ensuite en dégager les ressemblances de forme et de sens. Ainsi, les élèves arriveront à former les règles pour mieux retenir l'orthographe de ces mots et apprendront à **découvrir** le sens d'un mot nouveau.

L'étude d'un affixe

- Lors de la lecture d'un mot formé d'un suffixe (par exemple, **garagiste**), où les élèves ont eu de la difficulté à trouver la signification, l'enseignant demande aux élèves de partager et d'expliquer les stratégies qu'ils ont employées pour donner du sens au mot.

- Puis, l'enseignant écrit le mot **garagiste** au tableau et invite les élèves à donner d'autres mots qu'ils utilisent à l'oral et qui **ressemblent** au mot **garagiste**.

- Il écrit les mots fournis par les élèves (par exemple, **dentiste**, **chimiste**, **guitariste**, **violoniste**, **journaliste**, **cycliste**).

artiste (un, une)	journaliste (un, une)
cycliste (un, une)	liste (une)
dentiste (un, une)	piste (une)
fleuriste (un, une)	triste

- L'enseignant invite les élèves à observer le sens des mots écrits. Il les amène à formuler une première **règle personnelle** : tous les mots qui se terminent en **iste** et qui sont soit masculin ou féminin, indiquent des métiers, des professions. Ils ont un rapport avec le mot d'origine.

artiste	→	art	fleuriste	→	fleur
dentiste	→	dent	journaliste	→	journal

- On complète la liste.

(1)	(2)	(3)
garagiste	humoriste	raciste
artiste	guitariste	tabagiste
cycliste	violoniste	flûtiste
dentiste	chimiste	monologuiste
fleuriste		égoïste
journaliste		
liste (une)		
piste (une)		
triste		

- L'enseignant fait observer aux élèves que les deux mots **liste** et **piste** sont **différents** des autres noms de personne.

- Le mot **triste** n'est pas un nom. Il dit comment est le nom (par exemple, cette personne est triste). Les élèves remarquent aussi que les mots **triste**, **raciste** et **égoïste** sont des adjectifs qui décrivent comment est la personne.

Moi, j'épargne du temps en préparant un (2 ou 3) livre(s) de référence pour l'ensemble des élèves, au lieu de leur demander de copier le tout dans leur cahier. Tous les jours nous avons un/une secrétaire pour la journée. Cette personne est responsable d'écrire les nouveaux mots dans nos livres de référence.

- Par la suite, au fur et à mesure que les élèves rencontrent des mots portant le suffixe **iste** dans leurs différentes expériences de lecture, ils les ajoutent à la liste des mots en **iste**.

- Afin de consolider ces apprentissages, l'enseignant s'assure que les élèves comprennent bien la signification des mots en **iste**. Il les invite à composer quelques phrases à trous en utilisant les mots à l'étude.
  Exemple : Dans l'orchestre de mon frère, il y a un (**guitariste**), un (**flûtiste**) et un (**violoniste**).

Lors de cette activité, l'enseignant amène les élèves à verbaliser les ressemblances de sens, tantôt en donnant la valeur de sens de l'affixe (par exemple, **iste** dans **fleuriste** veut dire c'est la personne qui s'occupe de..., ou le **iste** dans **guitariste**, c'est la personne qui joue de la guitare).

Objectivation

Dans des situations de **lecture authentique**, l'enseignant amène les élèves à observer certains mots ayant un point en commun (**racine**, **préfixe**, **suffixe**, **marque du pluriel**, **terminaison du verbe**, **etc.**) pour formuler une règle ou pour les comparer à une règle déjà connue.

Le tableau 2.4 – **Les formes graphiques**, p. 2-24, présente les formes graphiques de dérivation lexicale les plus fréquentes, accompagnées de leur sens et d'exemples.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions et ce, dans toutes les matières et à partir des lectures quotidiennes. Choisir un mot connu auquel des préfixes et des suffixes peuvent être ajoutés.

À partir des diverses lectures, à chaque fois que la situation est propice à l'observation d'un affixe, l'enseignant attire l'attention des élèves sur l'affixe du mot et leur demande d'identifier l'affixe, d'expliquer le sens de cet affixe et d'ajouter de nouveaux mots à cette famille lexicale.

Par la suite, on inscrit les trouvailles des élèves et on complète ainsi progressivement le tableau collectif d'affixes.

- Le magicien a fait **dis** paraître le lapin. (dis)
- Brigitte prépare un coll **age** de photos pour l'anniversaire de ses parents. (age)
- Il était **im** possible de traverser la cour sans se mouiller les pieds. (im)

Tableau 2.3 – Les affixes

Affixe	Signification	Mot racine	Nouveau mot
dé, dis	marque l'opposition	faire paraître	défaire disparaître
in, im	marque la négation	actif possible	inactif impossible
esse	qualité	sage gentil	sagesse gentillesse
age	collection	colle corde	collage cordage

Source : Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action..., Guide pédagogique, Claire Demers et Ginette Tremblay, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1992, p. 60-61-62. Reproduit avec permission.

Tableau 2.4 – Les formes graphiques

En immersion, il ne faut pas tenir pour acquis que les élèves connaissent la signification de tous ces affixes, alors qu'ils n'ont pas acquis le vocabulaire leur permettant de faire des généralisations.

Les formes graphiques de dérivation lexicale les plus fréquentes, accompagnées de leur sens et d'exemples			
Degré	**Affixes**	**Sens**	**Exemples**
3e	Préfixes :		
	dé	séparé de	défaire, dégonfler
	in/im	intérieur, négation	incorporer, incapable, impossible
	re/ré	de nouveau, répétition	recommencer, réorganiser
	Suffixes :		
	able	possibilité	mangeable, faisable
	ade	action, collectif	glissade, parade,
	age	action, collectif	dressage, cordage
	ain/aine	habitant de, collection	américain, centaine
	ateur/atrice	agent, métier	réparateur, aviatrice
	erie	local, qualité	épicerie, galanterie
	et, ette	diminutif	livret, fourchette
	eur	agent, qualité	livreur, blancheur
	eur/eure/euse	agent, métier	acheteur, auteure, coiffeuse
	eux/euse	dérivé d'un nom	peureux, curieuse
	ier	arbre	pommier, prunier
	ier/ière	métier, qualité	boucher, fière
	ière	réceptacle	cafetière, poivrière
4e	a (tion), tion	action	augmentation, pollution
	aison, son, ison	action ou son résultat	livraison, guérison
	ard/arde	péjoratif	braillard, criarde
	el/elle	qui cause	accidentel, mortelle
	e (ment), isse (ment)	état, action, manière	changement, vieillissement
	ien/ienne	profession	mécanicien, pharmacienne
	if/ive	qualité, caractère	attentif, maladive
	oir, oire	instrument, lieu	mouchoir, patinoire
	ure	ensemble	toiture, voiture
5e	al/ale	qualité	végétal, digitale
	aire, (ulaire)	qui a rapport, agent	scolaire, musculaire
	ance, ence	action ou son résultat	appartenance, présidence
	esse	qualité	gentillesse
	eté	qualité	propreté
	ique	qui a rapport à	informatique
	ise	qualité, défaut	franchise, gourmandise
	iste	profession, adepte de	fleuriste, naturaliste
	ité, té	qualité	solidité

Source : Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action..., Guide pédagogique, Claire Demers et Ginette Tremblay, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1992, p. 58-59. Reproduit avec permission.

La syntaxe – un autre indice

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser ses connaissances syntaxiques.

Pourquoi? Pour formuler des hypothèses, identifier la nature d'un mot et lui donner un sens.

DÉMONSTRATION

Comment? La **syntaxe** traite des règles de la construction de phrases dont l'ordre des mots, les mots-outils et la ponctuation. Il importe de souligner l'utilisation des connaissances syntaxiques pour que les lecteurs prennent conscience que leurs connaissances du langage facilitent la compréhension. L'enseignant écrit un texte au tableau ou sur un transparent.

Modelage

L'enseignant lit le texte à haute voix. Il démontre aux élèves le raisonnement qu'il fait lorsqu'il identifie un mot à l'aide de ses connaissances syntaxiques. Il explique aux élèves qu'ils doivent bien écouter la lecture du texte pour voir s'ils comprennent bien. L'enseignant doit amener les élèves à se poser la question : Est-ce que ce mot/cette phrase sonne français?

L'enseignant fera remarquer aux élèves qu'ils utilisent leurs connaissances syntaxiques **en lien** avec les connaissances sémantiques pour identifier un mot.

Exemple :

1. Est-ce que je vais prononcer [ent] ou [e]? Il y a «un» devant, donc c'est un nom. Je prononce [ent] bruissement.

2. Est-ce que je vais prononcer [ent] ou [e]? Il y a un nom devant, donc c'est un adverbe. Je prononce [ent] particulièrement.

La peur de ma vie

Depuis le début de la matinée, j'avais l'impression d'être surveillée. De temps en temps, j'entendais un **bruissement** (1) dans les buissons en face de moi, de l'autre côté du ruisseau. «Ce ne doit être qu'un écureuil **particulièrement** (2) joyeux», me suis-je dit. Un peu plus tard, j'ai cru entendre un gros **ronflement** (3) étouffé. On m'a toujours dit que j'avais l'imagination fertile. Ce ne devait être que cela. La veille toutefois, l'aubergiste nous avait mis en garde contre les grizzlis qui s'**aventurent** (4) près des habitations au printemps. C'est que les ours ont très faim après leur hibernation et que les arbustes ne leur **fournissent** (5) pas encore les baies dont ils **raffolent** (6) tant. L'aubergiste avait insisté pour que je prenne son chien, Jake, avec moi. «Il te préviendra de tout danger», m'avait-il dit au petit déjeuner.

(...)

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

3. Est-ce que je vais prononcer [ent] ou [e]? Il y a «un» suivi d'un adjectif «gros» devant, donc c'est un nom. Je prononce [ent] ronflement.

4. S'aventur[ent] est-ce que cela sonne bien? Non? Je relis, est-ce un nom, un verbe ou un adverbe? Aventurer, c'est une action, donc c'est un verbe. Le [ent] se prononce comme [e].

5. Fournissent, est-ce que cela sonne bien? Non? Je relis, est-ce un nom, un verbe ou un adverbe? Fournir, c'est une action, donc c'est un verbe. Le [ent] se prononce comme [e].

6. Raffolent, est-ce que cela sonne bien? Non? Je relis, est-ce un nom, un verbe ou un adverbe? Raffoler, c'est une action, donc c'est un verbe. Le [ent] se prononce comme [e].

- *Il lit le texte lentement, en démontrant comment il utilise la syntaxe pour identifier les mots inconnus.*
- *Il verbalise ce qui se passe dans sa tête, en identifiant la nature des mots et en leur donnant un sens.*
- *Il vérifie si ses hypothèses sont justes.*
- *Il leur fait observer la différence entre un **verbe**, un **nom** et un **adverbe** qui se terminent en **«ent»**.*

Objectivation

L'enseignant verbalise les étapes qu'il a suivies pour identifier la nature du mot nouveau à partir de ses connaissances syntaxiques.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir d'un texte, choisir certains mots et identifier avec les élèves les indices syntaxiques qui facilitent la compréhension.

Tourbillonné, cela ne sonne pas bien! Je relis, est-ce un nom, un verbe ou un adverbe? Tourbillonner, c'est une action, donc un verbe. Un verbe à l'imparfait, donc le [ai] se prononce comme [è] et le [ent] est silencieux.

Exemple :

UN PIÉTON EXTRAORDINAIRE

Par un jour d'automne ensoleillé et venteux, j'ai vu quelqu'un d'extraordinaire traverser la rue. On était en plein cœur de ville. Les feuilles dorées de l'automne **tourbillonnaient** autour de nos têtes. Les piétons, eux, se tenaient par les coudes afin de ne pas se faire emporter par le vent.

(...)

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

Objectivation

Demander aux élèves d'expliquer comment ils ont appliqué cette stratégie et dans quelle mesure elle a été efficace.

RÉINVESTISSEMENT

Le vocabulaire peut présenter des difficultés pour l'apprenant en contexte immersif. Donc, il importe que l'enseignant fournisse aux lecteurs des moyens d'enrichir leur vocabulaire.

Quand? Profiter de toutes les occasions pour faire remarquer aux élèves comment leurs connaissances syntaxiques ont facilité la compréhension.

Lorsqu'ils choisissent des livres à la bibliothèque, inviter les élèves à tenir compte de leurs connaissances syntaxiques pour sélectionner un livre qu'ils pourront comprendre.

Pour les lecteurs débutants, **L'expérience langagière**, p. 2-41, se prête bien au développement de leurs connaissances syntaxiques.

Des lettres et des sons

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser sa connaissance des lettres, des correspondances graphème-phonème et des syllabes.

Pourquoi? Pour identifier le mot nouveau, vérifier son hypothèse à l'aide d'indices graphiques afin d'amorcer le processus de reconnaissance globale d'un mot.

DÉMONSTRATION

Comment? Les enseignants font preuve de beaucoup de créativité pour concevoir des activités de syllabation. Ces activités devraient toujours présenter les mots **en contexte** et présenter également des mots qui ont un point commun. Ainsi, l'enseignant pourrait voir comment le lecteur peut arriver à tirer des généralisations à partir de ces mots choisis. Notons qu'il importe de présenter des mots qui ont des syllabes à une, deux ou trois lettres. Ainsi le jeune lecteur n'a pas l'idée qu'une syllabe est toujours formée de deux lettres (ba, be, bi, bo, bu), ou qu'on divise toujours le mot en syllabe de deux lettres (**da-ns-e**).
L'enseignant écrit un texte au tableau ou sur un transparent.

Exemple :

La peur de ma vie

Depuis le début de la matinée, j'avais l'impression d'être **surveillée**. De temps en temps, j'entendais un **bruissement** dans les buissons en face de moi, de l'autre côté du ruisseau. «Ce ne doit être qu'un écureuil particulièrement joyeux», me suis-je dit. Un peu plus tard, j'ai cru entendre un gros ronflement étouffé. On m'a toujours dit que j'avais l'imagination fertile. Ce ne devait être que cela. La veille toutefois, l'**aubergiste** nous avait mis en garde contre les grizzlis qui s'aventurent près des habitations au printemps. C'est que les ours ont très faim après leur **hibernation** et que les **arbustes** ne leur fournissent pas encore les baies dont ils raffolent tant. L'aubergiste avait insisté pour que je prenne son chien, Jake, avec moi. «Il te préviendra de tout danger», m'avait-il dit au petit déjeuner.

(...)

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

Modelage

L'enseignant lit le texte. Il démontre comment il utilise ses connaissances sur la combinaison des lettres pour lire un mot nouveau.

Exemple :

surveillée – sur / veille – j'utilise les syllabes

bruissement, – buissons, – ruisseau – (ui) comme dans (lui)

aubergiste – au ber giste – j'utilise les syllabes

(h)ibernation – (h)bou – le (h) est muet au début d'un mot

arbustes – ar bus tes – arbre – arbuste est un mot qui a comme racine - arbre

Il poursuit la lecture en utilisant le même procédé pour les mots écrits en caractères gras dans le texte.

Objectivation

L'enseignant démontre l'efficacité de l'utilisation du système grapho-phonétique pour arriver à déchiffrer un mot nouveau et l'importance de placer le mot en contexte pour lui donner un sens.

PRATIQUE GUIDÉE

Les textes d'expérience langagière offrent de bons contextes pour le développement de cette stratégie (voir **L'expérience langagière**, p. 2-41).

Exemple :

Le Matin

Le matin, je me lève. J'ôte mon pyjama. Je me lave la figure et les mains. Je mets ma chemise et mon pantalon. Je dis aurevoir à papa et à maman. Puis, je vais à l'école.

À partir d'un texte écrit en situation d'expérience langagière, l'enseignant invite les élèves à lire le texte. Ensuite, il les amène à repérer les mots qui présentent un point commun. Il pourrait leur demander de repérer tous les mots qui ont une syllabe commune.

L'expérience langagière est une stratégie d'enseignement qui facilite grandement l'apprentissage du français puisqu'elle permet d'enrichir le vocabulaire.

Exemple :

Trouvez au moins deux mots qui contiennent la syllabe **ma**.

matin, pyj**ama**, **ma**, **ma**man

Objectivation

L'enseignant amène les élèves à donner les indices qui leur ont permis de trouver les mots contenant la syllabe **ma** : la combinaison des lettres **m** et **a**.

Faire remarquer que **ma** de **ma**man, mot qu'ils connaissent probablement de façon globale, se prononce différemment parce que la lettre **a** est accompagnée de la lettre **n**. Dans ce cas, on prononce [an]. Le même procédé pourrait être repris avec le mot **mains**.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Profiter de toutes les situations de lecture. Il importe que ces activités partent de phrases signifiantes et soient **immédiatement réinvesties** dans d'autres contextes. Il est donc essentiel que l'enseignant ne limite pas les élèves à des séries d'exercices. Il est aussi important de faire prendre conscience aux jeunes lecteurs que la syllabation et les indices graphiques sont des stratégies parmi tant d'autres pour se dépanner en lecture.

Le vocabulaire visuel

PRÉSENTATION

Quoi? Reconnaître globalement les mots connus à partir d'un minimum d'indices.

Pourquoi? Pour amener le lecteur débutant ou en difficulté à prendre conscience qu'il est lecteur, car il peut reconnaître instantanément plusieurs mots. Pour permettre au lecteur habile de se concentrer sur le sens du texte.

DÉMONSTRATION

Comment? La fluidité en lecture dépend de la reconnaissance instantanée des mots. Cette conscientisation est une étape importante dans le développement du jeune lecteur. Il est important d'utiliser l'objet comme tel ou de le reproduire pour démontrer aussi fidèlement que possible la graphie et le mot qu'elle représente (par exemple, la boîte de céréales, le menu de restaurant, etc.).

«Le vocabulaire global ne s'acquiert pas spontanément. Il est le fruit de la lecture régulière de textes, des expériences d'écriture des enfants, du fait de voir les mêmes mots à plusieurs reprises sur les affiches et sur les étiquettes» (Giasson, 1995, p. 159).

Aussi, puisqu'une grande proportion des textes est composée de mots-outils fréquemment utilisés, il est important d'amener l'élève à reconnaître ces mots. «Il est bien évident que, si le lecteur reconnaît les mots fréquents de façon instantanée, il pourra porter plus d'attention aux autres mots de la phrase. Cependant, comme ces mots apparaissent dans tous les textes, il n'est pas nécessaire de les présenter isolément. Ils feront toutefois partie des mots-étiquettes manipulés en classe par les enfants pour former des phrases» (Giasson, 1995, p. 158).

Tableau 2.5

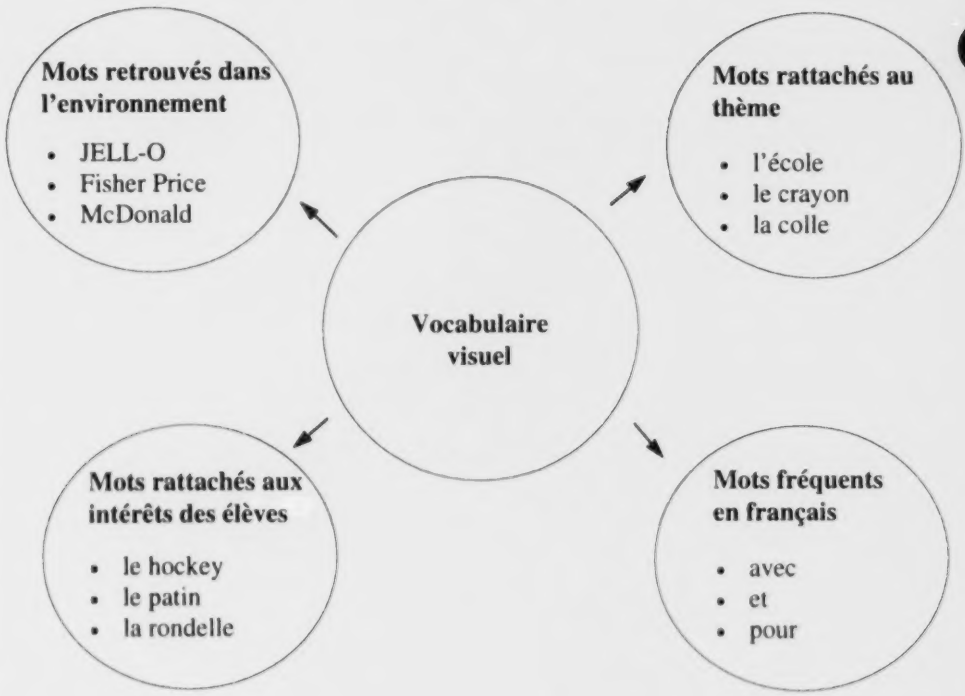
Liste de mots fréquents en français

à, au, aux	en	où	soi
aller	et	par	son, sa, ses
autre	être	pas	sur
avec	faire	plus	t', te, tu, toi
avoir	il, ils	pour	ton, ta, tes
bien	j', je, m', me, moi	pouvoir	tout, tous
c', ce, cet, cette, ces	jour	prendre	un, une, uns, unes
comme	l', le, la les	qu', que	venir
d', de, du, des	leur, leurs	qui	voir
dans	lui	s', se	votre, vos
dire	mais	sans	vouloir
donner	mon, ma, mes	savoir	vous
elle, elles	n', ne	si	y

Note : toutes les conjugaisons du verbe sont considérées comme faisant partie de la liste (par exemple, «avons», «aurais», «avez» font partie du verbe «avoir»).

Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 158. Reproduit avec permission.

À partir de textes significatifs à l'étude ou d'une expérience langagière, l'enseignant bâtit un tableau d'affichage ou un dictionnaire mural de ces mots. Par la suite, il pourrait avec les élèves, repérer les mots usuels dans différents contextes et les classer en catégories, en ordre alphabétique ou autre.



Pour permettre au lecteur de mieux stocker chaque mot en mémoire, il importe que l'enseignant présente une illustration avec les mots.

Ce n'est pas parce que le lecteur a vu un mot qu'il va le retenir. Il doit faire l'effort de le mémoriser, afin de le rendre disponible pour l'avenir. À chaque mot stocké en mémoire correspond une image mentale que le lecteur s'est faite.

Modelage

L'enseignant démontre aux élèves comment il met un mot dans sa mémoire. À partir d'un mot ***accroché à un contexte,*** *l'enseignant explique la façon de faire pour enregistrer un mot :*

1. *Je regarde le mot en entier avec tous ses détails.*
2. *Je l'enregistre et je photocopie toutes les lettres du mot dans le bon ordre.*
3. *Maintenant, je ferme les yeux pour savoir si j'ai bien enregistré le mot, si je le vois au complet. Je peux aussi dire les lettres en ordre.*
4. *Puis j'ouvre les yeux et je vérifie avec le modèle si j'avais bien enregistré le mot.*
5. *Si je n'ai pas réussi, je recommence la démarche.*

Objectivation

L'enseignant démontre l'utilité de connaître les mots usuels en repérant leur fréquence dans un texte. Montrer que pour mieux réussir sa lecture courante, le fait de lire ces mots rapidement l'aide à se concentrer sur le contenu du texte ou de l'histoire.

PRATIQUE GUIDÉE

Présenter une phrase aux élèves et leur demander de trouver les mots qu'ils peuvent lire **automatiquement**. Illustrer, afficher et classer les mots pour amener les élèves à distinguer les traits particuliers de ces mots. Faire ressortir les caractéristiques

particulières de ces mots et encourager les élèves à mémoriser l'image graphique de ces mots. L'enseignant reprend la démarche suggérée dans la démonstration et guide les élèves dans leur façon de faire pour globaliser les mots.

Il poursuit ce travail de globalisation à l'aide de différentes pratiques bien connues des enseignants :

- association d'images et de mots
- discrimination visuelle : entoure le bon mot
- jeu de mots : bingo, loto, électro
- tracer le mot sur le dos ou la main de l'enfant (pour certains élèves, ils ont besoin d'écrire les mots pour les mémoriser)
- toucher le mot (par exemple, faire tracer le doigt sur un mot écrit avec une corde, ou de la pâte à modeler).

Objectivation

Amener les élèves à mettre en mémoire des mots qu'ils pourront reconnaître automatiquement.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Bâtir un tableau, liste, anneau de mots, lexique personnel pour le vocabulaire propre à un autre domaine/matière (par exemple, des mots fréquents en mathématiques : additionne, soustrait, de plus, moins que).

Demander aux élèves de lire les mots du thème qui sont affichés sur le babillard pendant un moment de transition (comme au retour de la récréation).

Sources consultées :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 158.
2. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983, p. 216-231.
3. «Using whole language with students who have language and learning disabilities», Carole Zucker, dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 8, © 1993, p. 660-670.
4. «Environmental print, phonemic awareness, better recognition and word recognition», Steven A. Stahl et Bruce A. Murray, dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy/Research Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, © 1992, p. 227-235.

Identifier les groupes de mots

Information théorique

Quoi? Regrouper les mots d'une phrase par groupes de mots en lisant.

Pourquoi? Pour développer la fluidité en lecture et faciliter la compréhension.

Dans un premier temps, le lecteur développe l'habileté à pouvoir reconnaître des mots. Mais pour devenir un lecteur efficace, il doit aussi développer sa **fluidité** en lecture.

La fluidité est un des indices qui rend compte de la capacité qu'a le lecteur de se libérer progressivement des tâches de décodage pour arriver à une **automatisation inconsciente** de la procédure.

Le lecteur qui met beaucoup de temps à déchiffrer le message **perd le fil** de sa lecture et ne peut pas saisir le **sens global** du message. La **fluidité** permet au lecteur de mieux comprendre le message véhiculé dans le texte pour en tirer le sens globalement. La **fluidité** se développe globalement, en faisant régulièrement des lectures individuelles de textes faciles, c'est-à-dire des textes dont le vocabulaire est connu à l'écrit.

Le développement de la **fluidité** repose également sur l'habileté à lire par **groupes de mots**. Le lecteur utilise donc certaines de ses connaissances de la langue parlée pour identifier **les groupes de mots** qui vont bien ensemble et ainsi créer des unités de sens.

Développer la **fluidité** exige donc que le lecteur lise souvent, qu'il lise des textes **à sa portée** et qui ne lui posent pas de problèmes. C'est donc à partir de textes compréhensibles que l'enseignant proposera différentes activités de lecture orale.

Une autre activité qui amène le lecteur à lire par **groupes de mots**, c'est la **lecture répétée** «...il semblerait que la lecture répétée donne des résultats supérieurs au découpage du texte» (Giasson, 1990, p. 45). L'efficacité de cette activité, c'est que le lecteur qui relit un texte ne fournit pas la **même dose d'efforts** pour la procédure d'identification des mots. Libérant ainsi sa mémoire de travail, il peut consacrer ses efforts à la compréhension.

De plus, on sait que la première lecture d'un texte n'amène qu'une compréhension superficielle. Donc, **plusieurs relectures** d'un même texte permettent une meilleure compréhension.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

4. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

Activités suggérées :

- Arrêt, Stop, p. 2-36
- La lecture répétée, p. 2-38

BEST COPY AVAILABLE

Arrêt, Stop

PRÉSENTATION

Quoi? Segmenter la phrase par unités de sens.

Pourquoi? Pour permettre au lecteur d'établir des liens entre les éléments de la phrase. Pour augmenter la rapidité de lecture (fluidité), facilitant ainsi la compréhension et la rétention de l'information.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un texte à lire aux élèves. Il pourrait par exemple choisir le texte **Le Matin**.

Modelage

L'enseignant commence à lire le texte en faisant les pauses aux endroits indiqués par la ligne oblique.

Le Matin

Le matin, je / me lève. / J'ôte mon / pyjama. Je / me lave la / figure et les / mains. Je mets / ma chemise et mon / pantalon. / Je dis aurevoir à / papa et à / maman. Puis, je / vais à / l'école.

*L'enseignant fait remarquer que même s'il a lu tous les mots, il ne peut dire avec certitude de quoi il s'agit. Il sait qu'il a rencontré les mots **matin**, **pyjama**, **mains**, **chemise**, **pantalon**, etc., mais il ne peut faire le lien entre ces mots.*

Il se dit qu'il n'a probablement pas bien lu les phrases pour leur donner un sens. Il reprend la lecture en faisant les pauses aux endroits considérés comme naturels dans le langage oral et trace un trait oblique.

Le Matin

Le matin, / je me lève. / J'ôte mon pyjama. / Je me lave la figure / et les mains. / Je mets ma chemise / et mon pantalon. / Je dis aurevoir à papa / et à maman. / Puis, / je / vais / à l'école.

*Il remarque que lors de la deuxième lecture, ça **sonnait** mieux. Il sait maintenant que le texte raconte ce que l'auteur fait le matin avant d'aller à l'école. Il explique que lors de la deuxième lecture, il a prêté attention à la **ponctuation** et qu'il avait **regroupé les mots** qui allaient bien ensemble. Il ajoute que pour lire ainsi, il faut regarder plus d'un mot à la fois.*

Objectivation

L'enseignant explique que ces deux stratégies l'ont aidé à établir des liens entre les mots et ainsi à mieux comprendre ce qu'il lisait.

PRATIQUE GUIDÉE

Présenter aux élèves un texte de quelques phrases qu'ils connaissent ou un texte qui ne présente aucun mot inconnu à l'écrit. Par exemple, les textes écrits dans le cadre d'une expérience langagière se prêtent très bien à cette activité.

Demander aux élèves de lire le texte à mi-voix et de noter par un trait oblique les mots qui vont bien ensemble. Ensuite, lire le texte aux élèves en faisant les pauses qui respectent les unités de sens et la ponctuation et placer les traits obliques au fur et à mesure.

Demander aux élèves de lire les deux versions à mi-voix et de comparer leur segmentation du texte à celle qui vient d'être présentée. Les inviter à choisir celle des deux versions qui facilite la compréhension.

Les pauses devront être assez longues pour que les élèves puissent bien discriminer la différence.

Objectivation

Amener les élèves à ressortir les indices qui les aident à lire le texte pour qu'il soit facile à comprendre : la ponctuation (virgule, point, etc.) et le regroupement par unité de sens.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer le parallèle entre la façon de segmenter en groupes de mots, qui est utilisée à l'oral, et celle qu'on peut aussi appliquer en lecture.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Faire remarquer aux élèves que cette stratégie doit être utilisée chaque fois qu'ils lisent un texte. Ajouter que plus ils développeront cette habileté à regrouper les mots par unité de sens, meilleurs lecteurs ils deviendront.

Profiter de toutes les occasions de lecture pour transférer cette habileté dans divers textes nouveaux.

Sources consultées : 1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 184-185.

2. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993, p. 34-39.

La lecture répétée

PRÉSENTATION

Quoi? La relecture d'un texte.

Pourquoi? Pour améliorer la fluidité, l'identification des mots et la compréhension.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un court texte. Il importe de choisir un texte qui ne sera pas trop difficile.

Modelage

La lecture répétée peut se faire en enregistrant un texte. En écoutant ce texte avec les élèves, l'enseignant explique comment la répétition peut améliorer la fluidité, l'identification des mots et la compréhension.

La lecture répétée peut se faire avec un assistant parascolaire.

Il importe de souligner aux élèves l'importance de relire un texte aussi souvent qu'ils en ressentent le besoin avant de le présenter.

Objectivation

L'enseignant démontre comment la lecture répétée d'un texte améliore sa compréhension. Très souvent, une première lecture donne l'idée globale mais pour approfondir, il faut y revenir plus d'une fois (par exemple, consigne, recette).

PRATIQUE GUIDÉE

Choisir un texte ou élaborer des textes qui intéressent les élèves et qui sont à leur niveau d'apprentissage ou d'indépendance. Dans un premier temps, leur faire lire le texte avec un lecteur modèle ou leur demander de l'enregistrer.

Cette activité peut se faire avec des pairs.

Quand les élèves sont prêts, ils peuvent lire le texte pour un auditoire (autres élèves, parent, direction d'école, etc.).

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment la lecture répétée améliore leur fluidité et leur compréhension.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture pour développer la compréhension, en lisant par unités de sens large pour améliorer la fluidité et la compréhension en lecture.

Adapté de : 1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 182-183.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 46-48.

3. «Oral reading instruction : The impact on student reading development», dans Ray D. Reutzel, Paul M. Hollingsworth et J. Lloyd Eldredge, dans Reading Research Quarterly, vol. 29, n° 1, © 1994, p. 40-62.

Activités d'appui

Quoi? Démarches variées pour appuyer l'apprentissage de la lecture.

Pourquoi? Pour permettre au lecteur :

- de réinvestir ses connaissances en lecture;
- d'exercer ses stratégies comme lecteur;
- d'améliorer sa compréhension.

Suggestions :

- L'expérience langagière, p. 2-41
- La closure, p. 2-43
- La lecture partagée, p. 2-45
- La lecture à deux, p. 2-47

BEST COPY AVAILABLE 66

L'expérience langagière

PRÉSENTATION

Quoi? L'expérience langagière est une intervention pédagogique qui permet à la fois le développement de la communication orale et de la communication écrite.

Pourquoi? Pour permettre aux lecteurs de créer un lien entre le langage oral plus familier et celui moins familier du langage écrit. En composant et ensuite en lisant des textes basés sur leurs expériences personnelles, les élèves sont plus intéressés à leur lecture et en retirent plus de sens.

DÉMONSTRATION

Comment? C'est donc à partir du texte écrit **avec** l'élève et dicté **par** l'élève que l'enseignant ressort les mots **affectifs**, ceux qui sont importants pour l'élève, ceux qui lui disent quelque chose, ceux qui font partie de son monde.

Dans ces situations d'apprentissage, l'enseignant joue le rôle de secrétaire. Il écrit les messages produits oralement par les élèves. Comme ces textes servent de modèles, l'enseignant se doit, dans un premier temps, d'accepter le message de l'élève pour ensuite le reformuler dans des mots et des structures de phrases bien françaises.

Il est entendu qu'au cours d'une séance de lecture, l'enseignant limitera l'exploitation du texte à un ou deux éléments, afin de respecter la capacité de concentration des élèves. L'enseignant devrait aussi amener les élèves à établir des liens entre l'utilisation de ces stratégies au cours de cette activité et les situations dans lesquelles ils les avaient utilisées auparavant.

Les activités d'expérience langagière ont beaucoup de succès auprès des lecteurs débutants et des élèves ayant besoin d'enseignement correctif.

Une fois le texte lu, l'enseignant peut demander aux élèves :

- de repérer et d'entourer les lettres connues;
- de repérer les mots contenant une syllabe particulière;
- de repérer les mots qu'ils reconnaissent globalement;
- de séparer un ou des mots nouveaux signifiants en syllabes;
- d'observer la différence entre la graphie de deux syllabes semblables;
- d'observer la ponctuation (la majuscule au début de la phrase et le point à la fin);
- d'observer la structure de la phrase;
- de segmenter les phrases par groupe fonctionnel;
- de copier ces mots et les illustrer pour les insérer dans un anneau de mots ou sur un babillard.

L'expérience langagière peut se faire jusqu'au deuxième cycle de l'élémentaire. On retrouve souvent des façons de faire et d'utiliser l'expérience langagière dans les différents guides pédagogiques.

Les remue-méninges sont très utiles comme activité d'amorce avant de faire une expérience langagière. Il est recommandé de limiter les informations recueillies durant le remue-méninges à celles qui sont très pertinentes au sujet traité.

Objectivation

L'enseignant relit l'expérience langagière et il explique les liens entre le vécu de l'élève à l'oral et le langage peu familier de l'écrit.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture pour amener les élèves à comprendre les liens entre leur vécu et ce qui s'enseigne en classe.

Sources consultées : 1. L'expérience langagière dans l'enseignement du français à l'élémentaire, Document d'appui, Language Services Branch, Alberta Education, Edmonton, © 1987.

2. «Using whole language with students who have language and learning disabilities», Carole Zucker, dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 8, © 1993, p. 660-670.

La closure

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser ses connaissances syntaxiques et sémantiques.

Pourquoi? Pour formuler des hypothèses, identifier la nature d'un mot et lui donner un sens.

DÉMONSTRATION

Comment? **Qu'est-ce que la _____ de closure implique?** Un lecteur familier avec le langage et le contexte aura tendance à compléter la phrase ci-dessus avec un mot approprié (stratégie). C'est sur cette tendance des bons lecteurs que la closure se fonde. À partir de phrases lues à haute voix, l'enseignant démontre aux élèves le raisonnement qu'il fait lorsqu'il identifie un mot à l'aide de ses connaissances syntaxiques. Puis, il continue la démonstration en utilisant des **phrases à trous**, une adaptation du **test de closure**. Comme stratégie d'enseignement, la closure permet à l'enseignant de présenter, de vérifier et de réinvestir ce que l'élève doit s'approprier. En observant l'élève quand il fait l'activité de closure, l'enseignant peut mieux comprendre les stratégies de dépannage que l'élève utilise pour lire et comprendre un texte. La closure est utilisée pour l'évaluation. Il importe donc de montrer aux élèves comment on s'y prend pour faire cette activité (voir Partie 3, **La closure**, p. 3-43).

Dans la préparation de ces **phrases à trous**, il est important de choisir des exemples qui vont démontrer l'utilisation des connaissances syntaxiques ou sémantiques. Les réponses que l'élève mettra dans les espaces doivent respecter la syntaxe de la langue. Elles ne doivent pas changer le sens du texte. Donc, un mot est acceptable sur le plan syntaxique lorsqu'il respecte la langue française ou qu'il sonne bien en français. Le mot est acceptable sur le plan sémantique s'il ne change pas le sens de l'histoire (voir Partie 3, **Les méprises**, p. 3-61).

L'enseignant écrit un texte au tableau en laissant des espaces pour le mot à identifier.

Exemple 1 :

> Tous les vendredis, David joue au hockey avec son équipe de Novices. Jeudi matin, il est allé à la _____. Il est tombé et s'est fracturé le bras. Demain soir, il ne pourra pas jouer sa partie de hockey.

Suggestions pour présenter la démarche de closure :

Deuxième année
Pour présenter la closure aux élèves, j'ai préparé un texte de closure à partir du thème étudié en classe. Je l'ai présenté sur un transparent et nous l'avons fait ensemble.

Cinquième année
La closure est comparée à un casse-tête. Quand on met les morceaux d'une histoire ensemble, on finit par avoir un portrait dans notre tête, ce qui facilite la compréhension. Ceci a aidé les élèves à comprendre pourquoi il faut remplir les espaces avec des mots qui ont du sens et a fait ressortir l'importance de l'autocorrection.

Septième année
Je vais l'essayer avec mes élèves; je vais le modeler, c'est-à-dire qu'on va en faire collectivement et essayer ensemble de justifier nos choix de mots. Plus tard, les élèves pourront travailler de façon autonome.

Modelage

- *L'enseignant lit le texte à haute voix.*
- *Il identifie que le mot manquant pourrait être* ***aréna*** *ou* ***patinoire****.*
- *Il écrit les mots au tableau.*
- *Il vérifie si chacune des propositions est plausible.*
- *Il leur fait observer que les deux mots répondent à la question* ***où****.*
- *Il explique que ses* ***connaissances*** *(entrée sémantique) du hockey lui ont permis de trouver ses deux mots. Il explique pourquoi le mot* ***aréna*** *ne peut pas être utilisé.* ***La*** *désigne que le mot qui suit ne peut pas débuter avec une voyelle. Le mot aréna serait un bon choix s'il y avait un* ***l'*** *au lieu d'un* ***la*** *(entrée syntaxique).*

Objectivation

L'enseignant verbalise les étapes suivies pour identifier la nature du mot nouveau à partir des connaissances syntaxiques et sémantiques. Démontrer comment la vérification lui a permis de confirmer son hypothèse.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Lors de lectures personnelles, inviter les élèves à tenir compte de leurs connaissances syntaxiques et sémantiques pour faciliter leur compréhension. Inscrire dans leur dictionnaire personnel un mot nouveau avec un exemple pour qu'ils puissent l'utiliser dans leur production écrite.

En neuvième année, j'utilise la closure pour enseigner de nouveaux mots de vocabulaire, des marqueurs de relation, des conjugaisons de verbes, etc.

La lecture partagée

PRÉSENTATION

Quoi? Être un modèle de lecture pour l'élève.

Pourquoi? Pour susciter chez l'élève le goût de lire et modeler comment il peut, en utilisant des stratégies de lecture, devenir plus actif et autonome dans ses lectures personnelles.

DÉMONSTRATION

Comment? Choisir un texte près du vécu et du langage de l'élève. Ce texte devrait se présenter sous forme de grand livre écrit, sur une grande feuille de papier, sur un tableau ou sur un transparent. Le lecteur doit être assis de façon à ce qu'il puisse voir le texte. L'écriture doit être très lisible. Afin de permettre au lecteur d'anticiper sa lecture, utiliser une règle transparente et s'assurer de ne pas cacher le texte. La lecture se fait dans un climat chaleureux et détendu où le lecteur se sent à l'aise. Le rôle primordial de l'enseignant est d'agir comme modèle de stratégies de lecture que le lecteur pourra imiter par la suite. L'enseignant devrait lire de 20 à 30 minutes par jour, avec des lecteurs débutants ou en difficulté. On suggère aussi de présenter deux nouveaux livres par semaine.

Exemple d'un livre :

> Petite souris, t'ennuies-tu?, Robert Kraus, Scholastic, Canada, Richmond Hill, Ontario, © 1990.

Modelage

L'enseignant discute du titre et des illustrations.

- Je vois une souris.
- Elle joue seule. Elle s'ennuie.

Il demande aux élèves de prédire ce qui se passera dans cette histoire. Il écrit ses prédictions sur le tableau.

- La petite souris s'ennuie parce qu'elle est souvent seule.

L'enseignant demande aux élèves d'autres questions pour s'assurer que les élèves comprennent ce que les mots ***souris*** *et* ***s'ennuyer*** *veulent dire.*

- Qui a déjà vu une souris?
- Est-ce que toi tu t'ennuies parfois?
- De qui est-ce que tu t'ennuies?

Il fait ressortir les mots connus : ***maman, papa, frère, sœur, où, est, je vais, etc.***

Il situe les élèves en leur donnant une ***intention de lecture****. Découvrir ce qui se passe avec la petite souris qui s'ennuie.*

- Il commence la lecture du livre.
- Il suit avec le doigt pour faire réaliser aux élèves les liens entre les mots lus et les mots écrits.
- Il rend les élèves plus actifs en choisissant quelques éléments qu'il ressort en lisant (par exemple, certains mots, certaines structures de phrases, etc.).
- Il donne du temps aux élèves de réagir à l'histoire après la lecture.
- Il vérifie les prédictions.
- Il relit l'histoire avec les élèves.

Dans un deuxième temps, l'enseignant demande aux élèves de choisir un livre avec lequel ils sont familiers. Cette lecture partagée peut avoir comme objectif :

- de permettre plus de participation au lecteur;
- de ressortir certaines caractéristiques des livres de lecture (auteur, illustrateur);
- de ressortir du vocabulaire visuel;
- d'enseigner des stratégies de lecture.

Les petits formats des grands livres devraient être mis à la disposition des élèves pour qu'ils puissent les utiliser pour leur lecture gratuite. Il serait avantageux d'avoir l'enregistrement de chaque histoire lue dans la classe.

Objectivation

Amener les élèves à interagir pendant la lecture, à discuter de leur démarche pour **inférer** et **prédire** et à **partager** comment ils s'ajustent, au fur et à mesure qu'ils avancent dans un texte.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture pour amener les élèves à partager et discuter de leurs découvertes. Les élèves d'un niveau plus élevé peuvent travailler en partenariat avec les plus jeunes (individuellement ou en petits groupes) pour leur présenter des textes et en discuter avec eux.

Source consultée : «Oral reading instruction : The impact on student reading development», Ray D. Reutzel, Paul M. Hollingsworth et J. Lloyd Eldredge, dans Reading Research Quarterly, vol. 29, n° 1, © 1994, p. 40-62.

La lecture à deux

PRÉSENTATION

Quoi? Une lecture quotidienne à deux qui engage un adulte et un enfant et qui comprend deux étapes : la lecture à deux et la lecture indépendante.

Cette stratégie peut se faire à tous les niveaux.

Pourquoi? Pour permettre à l'élève de participer activement à la lecture, améliorer sa fluidité, sa compréhension et lui aider à devenir un lecteur plus confiant.

DÉMONSTRATION

Comment? Choisir tout matériel de lecture qui intéresse l'élève (par exemple, livres de bibliothèque, livres de contes, articles de magazines, de journaux ou des bandes dessinées, à son **niveau d'apprentissage** en lecture).

Cette activité fournit l'appui à l'élève face à un mot nouveau. Le partenaire donne le mot permettant à l'élève de se concentrer sur le sens du texte.

- Être prêt à lire pendant 10 à 15 minutes, 5 jours par semaine.
- Avoir un endroit calme.
- Établir un signal avec l'élève pour qu'il puisse indiquer quand il serait prêt à lire seul.
- Pratiquer pendant quelques minutes.
- Prendre une pause pour parler de l'histoire.
- Essayer 5 à 10 minutes pour la première fois.
- Commencer à lire ensemble. Montrer les mots au fur et à mesure que vous les lisez.
- Ralentir si nécessaire car l'apprenant doit lire avec vous, pas avant ni après.
- Arrêter si vous perdez le rythme.
- Rappeler à l'élève qu'il peut signaler à tout moment lorsqu'il est prêt à lire.
- Rappeler à l'élève que vous êtes là pour l'aider.
- Laisser l'élève lire seul lorsqu'il fait le signal. Donner beaucoup d'encouragement («Bien», «Bravo», «Continue», «Fantastique», «C'est beau», «Quel progrès», etc.) sans interrompre le débit.
- Laisser 4 à 5 secondes à l'élève avant de l'aider avec le mot s'il éprouve de la difficulté.
- Montrer le mot, le prononcer correctement, lever le doigt, replacer le doigt et signaler que vous allez lire le mot ensemble.
- Continuer la lecture à deux jusqu'à ce que l'élève signale qu'il est prêt à lire de nouveau seul.
- Lire avec la même personne autant que possible durant 6 à 8 semaines.

Donne à l'élève toute l'aide nécessaire pour lui permettre de comprendre le texte choisi.

Donne à l'élève un sentiment de sécurité, ce qui est très important pour l'élève qui apprend lentement ou celui qui manque de maturité.

Objectivation

Amener l'élève à prendre conscience qu'il est déjà **lecteur** et que l'activité de lecture à deux peut l'amener à devenir un lecteur plus efficace.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Cette activité devrait se prolonger sur une période de 6 à 8 semaines, à raison de 5 jours par semaine. On peut la répéter à différents moments de l'année. Cette activité se prête à l'exploitation collective pour l'ensemble de l'école. Après une formation initiale, les parents peuvent agir comme partenaire.

Adapté de : THE L-I-T-E-R-A-T-E Program: A Resource Book for Literacy Instructors, William Fagan, University of Alberta, Edmonton, © 1990.

Établir des liens dans la phrase et entre les phrases

Activités suggérées :

- Tableau 2.6 – Classification des principaux connecteurs ou marqueurs de relation, p. 2-50
- Tableau 2.7 – Les mots de substitution, p. 2-52
- Tableau 2.8 – Les marqueurs de relation en lien avec les principales structures du texte informatif, p. 2-54

- Établir des relations, à partir des marqueurs de relation, p. 2-55
  - Tableau 2.9 – Marqueurs de relation, p. 2-59

- Trouver le référent, p. 2-60
  - Tableau 2.10 – Une rencontre, p. 2-62
  - Tableau 2.11 – Une rencontre – corrigé, p. 2-63

Information théorique

Identifier, comprendre et utiliser les mots de relation et les mots de substitution est une composante du processus d'intégration.

Ces opérations servent à établir des liens **explicites** dans la phrase et entre les phrases.

Quoi? L'auteur utilise des indices de cohésion pour indiquer une relation entre les deux propositions de la phrase ou entre les phrases. Les deux principaux indices sont les **marqueurs de relation** et les **mots de substitution**.

Pourquoi? Pour mieux comprendre les liens explicites et saisir les rapports entre les éléments d'une phrase et entre les phrases.

LES MARQUEURS DE RELATION

Le lecteur doit reconnaître ces indices s'ils sont explicites pour saisir la cohérence du texte. Ces mots sont très fréquents dans la langue. De façon générale, certains marqueurs de relation et de substitution ont été appris de façon implicite à l'oral et ce, même avant l'arrivée en maternelle.

Dans **les phrases simples**, les marqueurs de relation servent **à unir deux mots**. À l'intérieur de la phrase, les marqueurs de relation unissent un mot (nom ou verbe) à son complément.

- Elle mangeait **avec** sa cuillère.
- Il marche **sur** le trottoir.
- Nous habitons **au** Canada.
- Ils viennent **vers** moi.
- La robe **de** Marie-Claude est semblable à la mienne.

Dans **les phrases coordonnées**, les marqueurs de relation servent **à unir deux propositions indépendantes**.

- Nous sommes allés au magasin **et** nous avons acheté des bonbons. (rapport de liaison)

Dans **les phrases complexes**, les marqueurs de relation servent **à unir deux propositions** : une principale et une subordonnée.

- Il fait noir **donc** il faut rentrer. (rapport de conséquence)
- Tu dois rester au lit **puisque** tu es malade. (rapport de cause)
- Je t'achète une crème glacée **si** tu m'aides à tondre le gazon. (rapport de condition)

BEST COPY AVAILABLE

Les **mots de relation** orientent le lecteur dans sa construction de sens. Ils signalent au lecteur la nature de l'information qu'il peut s'attendre à trouver dans le texte. Ces indices de cohésion marquent la structure du texte et fournissent au lecteur le plan du texte utilisé par l'auteur.

Voici une liste qui donne un aperçu des marqueurs de relation qu'on retrouve dans les phrases et entre les phrases. On y indique aussi le type de rapport.

Exemples :

Jusqu'à présent plus de soixante théories...

Évidemment, une diminution de la température...

Par contre, plusieurs scientifiques croient que la Terre...

Source : **Sciences Plus**, p. 407.

Tableau 2.6 – Classification des principaux connecteurs ou marqueurs de relation

- ***liaison*** : et, ni, de plus, aussi, même, avec;
- ***alternative*** : ou, ou bien, soit... soit, tantôt, plutôt;
- ***exclusion*** : sauf, excepté que, sans;
- ***lieu*** : devant, derrière, au-dessus de, parmi, autour, sur, à, sous, chez, entre, vers, par, dans, où;
- ***opposition*** : malgré que, bien que, pourtant, contre, mais;
- ***explication*** : c'est-à-dire, par exemple, d'ailleurs, voici, voilà;
- ***cause*** : car, en effet, étant donné que, vu que, puisque, parce que, comme, sous prétexte que;
- ***restriction*** : mais, or, pourtant, cependant, toutefois;
- ***suite*** : alors, enfin, ensuite, puis, suite;
- ***explication*** : c'est-à-dire, par exemple, d'ailleurs, voici, voilà;
- ***cause*** : car, en effet, étant donné que, vu que, puisque, parce que, comme, sous prétexte que;
- ***transition*** : or, bref, d'ailleurs, en somme, peut-être, après tout;
- ***but*** : pour, pour que, afin que, de façon que, de manière que;
- ***conséquence*** : donc, ainsi, alors, aussi, c'est pourquoi, de manière à, à tel point que, de sorte que, si bien que, tellement que, au point que, par conséquent;
- ***concession*** : alors que, tandis que, bien que, encore que, malgré que, quoique;
- ***condition*** : si, même si, à moins que, au cas où, pourvu que;
- ***comparaison*** : comme, de même que, ainsi que, plus que, moins que, autant que;
- ***manière*** : comme, grâce à, à l'aide de, au moyen de;
- ***contraste*** : contrairement à;
- ***temps*** : après, avant que, quand, lorsque, alors que, après que, à mesure que, au moment où, aussitôt que, depuis que, dès que, en attendant que, en même temps que, jusqu'à ce que, pendant que, tandis que, une fois que, toutes les fois que, jamais, jusque, longtemps, à, dans, dès, encore, entre.

Source : Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action..., Guide pédagogique, Claire Demers et Ginette Tremblay, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1992, p. 81-82. Reproduit avec permission.

LES MOTS DE SUBSTITUTION

Les **mots de substitution** sont des mots utilisés pour en remplacer d'autres. L'auteur les utilise pour éviter les répétitions. Le lecteur doit donc établir le lien entre le **référent** (mot de substitution) et le mot qu'il remplace.

Référent : mot ou expression utilisé pour en remplacer un autre.
Référé : mot qui est remplacé.

Comme son nom l'indique, un **mot de substitution** est un mot ou une expression utilisé pour en remplacer un autre.

- **Mon ami** arrivera demain. **Il** apportera ton colis.
- Le pronom **il** remplace le groupe de mot **mon ami**.

Les **mots de substitution** sont présents dans tous les textes. Pour le lecteur de la 1re à la 3e année, les **mots de substitution** deviennent souvent une difficulté parce qu'il ne les maîtrise pas à l'oral ou à cause de la longueur de la séquence qui éloigne le référent du terme référé.

Le tableau 2.7 – **Les mots de substitution**, à la page suivante, donne un aperçu des différents types de mots de substitution avec des exemples.

Tableau 2.7 – Les mots de substitution

– ***un pronom personnel :***	Suzie arrive en criant : «Maman, **j'**ai vu un beau nid d'oiseau.» Lucille et Simon sont au parc. **Ils** jouent au ballon.
– ***un pronom démonstratif :***	Quel chaton veux-tu? Je veux **celui-là**.
– ***un pronom possessif :***	J'ai apporté mes patins. Moi aussi j'ai apporté **les miens**.
– ***un pronom indéfini :***	Certains enfants sont plus débrouillards que **d'autres**.
– ***un pronom relatif :***	C'est Justin **qui** est arrivé premier. J'ai deux casquettes. **Laquelle** préfères-tu?
– ***un pronom interrogatif :***	**Qui** t'a donné ce jeu?
– ***un adverbe de lieu :***	À quelle heure seras-tu au gymnase? Je serai **là** à 8 h 00.
– ***un adverbe de temps :***	Vendredi, je travaille mais le **lendemain** je suis en congé.
– ***un synonyme :***	Une ombre terrifiante s'approchait de la petite fille. Elle était de plus en plus près. La **fillette** était morte de peur.
– ***un terme générique :***	J'aime les poivrons verts et le brocoli. Ces **légumes** sont riches en vitamines.
– ***une périphrase :***	Le lion était pris au piège. La petite souris aida **le roi des animaux** à se tirer d'embarras.
– ***un nom collectif :***	Sébastien et Michael jouent au tennis en double. Cette **équipe** est la meilleure du circuit.
– ***sous-entendu :***	J'aime toutes les chansons de Roch Voisine, mais Hélène est la meilleure (chanson).

Source : Mon échelle de mots, Claire Demers et Ginette Tremblay, Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1994. Reproduit avec permission.

Les recherches ont démontré que les **marqueurs de relation** et les **mots de substitution** jouent un rôle important dans la compréhension en lecture. Pour faciliter le **repérage** de ces mots, plusieurs auteurs ont élaboré des listes de **mots-outils**, mots que l'on retrouve fréquemment dans tous les textes. À cet effet, on peut aussi consulter le tableau 2.5 – **Liste de mots fréquents en français**, p. 2-31, dans l'activité **Le vocabulaire visuel**.

Il convient de souligner que dans la classe d'immersion ou francophone, il est essentiel que l'enseignant active les connaissances antérieures des élèves avant de leur offrir un texte à lire dans lequel on retrouve des mots-outils.

Pour l'enseignant, ces listes sont des outils de référence qui lui donnent accès à une meilleure description de la langue. Elles ne devraient en aucun temps servir de matériel de base pour l'enseignant.

Toutefois, il serait important d'**élaborer** ce même genre de liste **avec les élèves**, à partir des **lectures faites en classe**. À titre d'exemple, on peut consulter le tableau 2.9 – **Marqueurs de relation**, p. 2-59.

Notons que la fréquence des **connecteurs de cause, de but** et **d'opposition** est parmi les plus difficiles à comprendre pour les lecteurs. Selon Boyer (1991), la fréquence des connecteurs explicites dans les textes des manuels de base est peu élevée, comparée à la fréquence des **connecteurs implicites**. Il est important de noter que les connaissances antérieures des élèves jouent un **rôle fondamental** dans la façon dont les élèves pourront comprendre les **connecteurs implicites**.

Quand il s'agit de nouveaux mots-outils, l'enseignant devra les expliquer clairement avec des exemples en contexte.

Une autre difficulté que les élèves rencontrent, c'est que les **marqueurs de relation** sont souvent trop éloignés des éléments qu'ils relient. Dans sa recherche de sens, le lecteur en arrive à perdre **le fil de l'histoire**. Parfois les **mots de relation** sont peu connus des lecteurs, même si un certain nombre de ces **marqueurs de relation** reviennent souvent dans les textes. Le tableau 2.8 – **Les marqueurs de relation en lien avec les principales structures du texte informatif**, à la page suivante, donne un aperçu des principaux marqueurs de relation classifiés selon la structure des textes informatifs.

La stratégie **Utiliser la structure du texte**, p. 2-107, fournit plus d'information concernant l'utilisation de la structure des textes pour améliorer la compréhension.

Tableau 2.8 – Les marqueurs de relation en lien avec les principales structures du texte informatif

Les structures de textes	Les marqueurs de relation
– *Structure de procédure*	D'abord, puis, ensuite, enfin, pour terminer, premièrement, etc.
– *Structure de comparaison*	L'un... et l'autre... C'est comme, pareil, mais, par contre, de même que, pourtant, quoique, etc.
– *Structure de description*	Et, de plus, aussi, voici, etc.
– *Structure de séquence*	Il y a longtemps, jadis, autrefois, plus tard, en, hier, demain, etc.
– *Structure de cause/conséquence*	Alors, ainsi, c'est pourquoi, donc, par conséquent, puisque, car, etc.
– *Structure de problème/solution*	Voilà pourquoi, donc, puisque, pour améliorer, pour corriger, pour remédier, etc.

Source : Ginette Tremblay – Reproduit avec permission.

On peut donc conclure qu'à elle seule la fréquence ne suffit pas : il faut enseigner les **marqueurs de relation** et les **mots de substitution** de façon **explicite**.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

Établir des relations à partir des marqueurs de relation

PRÉSENTATION

Quoi? Reconnaître les relations entre différents éléments à l'aide des marqueurs de relation (connecteurs).

Pourquoi? Pour établir des rapports entre les éléments d'une phrase ou entre les phrases.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant écrit un court texte au tableau.

L'élève dans le contexte immersif ne peut se fier à son bagage de règles implicites. Donc, on devra enseigner explicitement ces éléments pour que l'élève puisse manipuler ces indices à l'oral, les reconnaître en lecture et les utiliser dans un contexte signifiant pour améliorer sa compréhension d'un texte.

LES BIENFAITS D'UN FEU DE FORÊT

On dit qu'après un feu de forêt, il y aura beaucoup de bleuets. On dit aussi qu'il repoussera de nombreux conifères. Sais-tu pourquoi?

Les bleuets

Les cendres produites lorsque les arbres brûlent servent d'engrais aux graines de bleuets que les oiseaux laissent tomber sur leur passage.

Les conifères

Le feu chauffe les cocottes de pin jusqu'à ce qu'elles éclatent comme du maïs soufflé, répandant ainsi leurs graines un peu partout où les arbres ont brûlé.

Avec le temps, la forêt redeviendra verte et les bleuets nourriront à nouveau les oiseaux et les ours qui en raffolent.

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

Modelage

L'enseignant lit le texte. Au fur et à mesure qu'il rencontre un marqueur de relation pouvant faire problème aux élèves de son niveau, il démontre comment il utilise ces indices pour établir des liens entre les groupes de mots d'une même phrase.

- On dit qu' **après** un feu de forêt, il y aura beaucoup de bleuets.

*L'enseignant explique la relation que l'auteure voulait exprimer en utilisant le mot **après**. Il voulait nous dire qu'il y avait une séquence d'événements (rapport de temps).*

L'enseignant reprend la même démarche, en expliquant comment il utilise les marqueurs de relation pour établir les rapports entre les différents éléments d'une phrase.

On retrouve les marqueurs de relation suivants dans le texte :

- aussi : liaison
- lorsque : temps
- jusqu'à : temps
- comme : comparaison
- ainsi : conséquence
- où : lieu
- et : liaison

Dans un projet de lecture, l'enseignant peut attirer l'attention sur le mot connecteur et l'expliquer aux élèves.

L'enseignant pourra profiter de l'occasion pour faire ressortir que le **et** joue plusieurs rôles dans un texte. Dans la dernière phrase du texte, **et** établit une relation de liaison entre deux propositions indépendantes : « *...la forêt redeviendra verte* ***et*** *les bleuets nourriront à nouveau...* ». Dans la même phrase le **et** sert de conjonction dans une énumération de noms : « *...les oiseaux* ***et*** *les ours...* ».

Objectivation

L'enseignant explique comment les marqueurs de relation l'ont aidé à mieux comprendre le texte, en précisant le rapport établi entre deux éléments d'une phrase.

À noter : Il y a deux pratiques guidées pour démontrer l'enseignement des marqueurs explicites et implicites. La démonstration peut servir d'amorce pour les deux pratiques guidées.

PRATIQUE GUIDÉE 1

Marqueurs explicites

Inviter les élèves à lire le texte ci-dessous, en précisant qu'il s'agit d'un problème à résoudre (intention de lecture).

> Le gymnase est ouvert du lundi **au** samedi. Les classes de volley-ball s'y rendent tous les jours, **sauf** le mercredi. On peut jouer au tennis tous les jours, **sauf** le mardi et le samedi. Des cours de ping-pong sont offerts tous les jours. La natation a lieu tous les deux jours **à partir** du lundi. Des cours de gymnastique sont offerts tous les jours, **sauf** le lundi. Quelle est la journée la plus occupée au gymnase?

Source : Programme diagnostique de mathématiques, Résolution de problèmes, Élémentaire – Deuxième cycle, Alberta Education, Language Services Branch, Edmonton, © 1993, p. 149.

Demander aux élèves d'encercler (souligner, surligner) les marqueurs de relation, de discuter ensuite du genre de rapport établi par ces marqueurs et enfin, de trouver la réponse au problème.

Objectivation

Inviter les élèves à expliquer comment les marqueurs de relation les ont aidés à mieux comprendre le problème.

PRATIQUE GUIDÉE 2

Marqueurs implicites

Soulignons que les marqueurs de relation ne sont pas toujours présents dans le texte. Le lecteur devra donc inférer le marqueur de relation, ce qui rend la compréhension plus difficile. Les connecteurs de temps et de cause sont souvent implicites dans les textes et le lecteur est loin de les maîtriser.

L'enseignant écrit au tableau le court texte présenté ci-après.

> Marie est allée jouer dehors. Il faisait soleil.

Il reformule la phrase à sa façon, en liant les deux phrases par un marqueur de relation.

- Il faisait soleil, **alors** Marie est allée jouer dehors.
- Marie est allée jouer dehors **car** il faisait soleil.
- **Puisqu'**il faisait soleil, Marie est allée jouer dehors.

Il fait ressortir les changements de sens apportés à la phrase par le choix de divers marqueurs de relation.

Dans ce cas, les marqueurs de relation **alors, car** et **puisque** expriment la relation qu'une idée est la **cause** et que l'autre en est l'**effet**.

L'enseignant poursuit l'activité en invitant les élèves à relier les phrases à l'aide d'un marqueur de relation.

> Sophie avait six ans. Elle est allée à l'école.

- Sophie avait six ans **lorsqu**'elle est allée à l'école.

> Jean termine son travail. Jean va jouer au hockey.

- **Dès que** Jean termine son travail, il va jouer au hockey.

> Justin a traversé la ligne d'arrivée. La cloche a sonné.

- Justin traversait la ligne d'arrivée **quand** la cloche a sonné.

Dans ce cas, les relations de temps reflètent l'ordre systématique des idées dans le temps ou dans l'espace. Pour comprendre ces relations, les élèves doivent être conscients des événements selon un ordre séquentiel. Les marqueurs de relation **après, après que, comme, depuis que, dès que, lorsque, quand**, etc. dénotent le temps ou l'ordre dans une suite d'idées.

> J'aime la natation. Certaines personnes ne l'aiment pas.

- J'aime la natation **mais** certaines personnes ne l'aiment pas.
- J'aime la natation **bien que** d'autres ne l'aiment pas.

Les relations d'opposition reflètent la contradiction des idées. Les marqueurs de relation **mais** et **bien que** peuvent exprimer des idées opposées ou contradictoires.

Objectivation

L'enseignant fait prendre conscience aux élèves de l'importance d'inférer le marqueur de relation lorsque l'auteur l'a omis. Cette pratique les aide à mieux comprendre les liens entres les éléments d'une phrase.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Lors des lectures dans toutes les matières, attirer l'attention sur certains marqueurs de relation et dire comment chacun aide à préciser l'idée de l'auteur. À l'écrit, encourager les élèves à utiliser des marqueurs de relation pour combiner des phrases ayant une relation quelconque. Faire prendre conscience aux élèves de l'importance de ces marqueurs de relation dans la compréhension des questions.

À partir d'un texte au niveau d'indépendance en lecture, faire un exercice de closure en enlevant les marqueurs de relation et inviter les élèves à les remplacer.

En classe, on bâtit un tableau au fil des découvertes de nouveaux marqueurs de relation; ensuite, les élèves peuvent choisir quatre ou cinq marqueurs pour écrire des phrases dans leur journal. À titre d'exemple, on peut consulter le tableau 2.9 – **Marqueurs de relation**, p. 2-59.

Au secondaire, on ajoute des nouveaux termes marqueurs de relation en indiquant le type de rapport d'inclusion, d'exclusion, de comparaison, etc., tel que classifié au tableau 2.6 – **Classification des principaux connecteurs ou marqueurs de relation**, p. 2-50.

Au fur et à mesure, l'enseignant regroupe les marqueurs de relation et les classe comme dans le tableau suivant.

Tableau 2.9 – Marqueurs de relation

Marqueurs de relation	Leur rôle
ainsi que, et :	*Il sert à unir, à ajouter des choses.*
ou :	*Il indique un choix. C'est l'un ou l'autre.*
car, parce que, puisque :	*Il explique quelque chose.*
afin de, de façon à, pour :	*Il précise le but, l'objectif à atteindre.*
sauf, excepté que :	*Il exclut. Il indique une exception. Il élimine une chose.*
à condition que, mais, cependant, d'ailleurs :	*Il précise quelque chose qui s'oppose, qui contraint. Il apporte une nuance, un détail.*
à, à droite de, en, en bas de, par :	*Il annonce le lieu, l'endroit.*
avec, à l'aide de, grâce à :	*Il indique un moyen, une manière de faire.*
depuis que, lorsque, pendant que :	*Il précise le temps, le moment où se passe quelque chose.*
à, à l'occasion de, après, avant, en :	*Il marque un rapport de temps.*
alors, enfin, ensuite, puis :	*Il indique une suite, une continuité, un ordre à suivre.*

Source : Ginette Tremblay – Reproduit avec permission.

Trouver le référent

PRÉSENTATION

Quoi? Associer le mot de substitution au mot qu'il remplace.

Pourquoi? Pour faire des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases afin de bien comprendre ce qu'on lit, d'abord à l'intérieur même de la phrase et ensuite, entre les phrases.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant écrit le texte suivant au tableau.

France téléphone à Julie.

Bonjour Julie. Viens-tu au cinéma ce soir?

– Oui. J'y serai vers 19 heures.

– Comment y vas-tu?

– En voiture, avec mon père.

– Crois-tu que je pourrai m'y rendre avec toi?

– J'en suis certaine.

– Nous te prendrons vers les 18 heures.

– Au revoir et n'oublie pas qu'il faut être là pour 19 heures.

Source : Claire Demers – Reproduit avec permission.

Modelage

Référent : mot ou expression utilisé pour en remplacer un autre.
Référé : mot qui est remplacé.

Il lit les deux premières phrases. Bonjour Julie. Viens-tu au cinéma ce soir? *Il explique comment il fait pour savoir de qui l'auteur parle lorsqu'il utilise le pronom personnel* ***tu*** *dans cette phrase (* ***tu*** *remplace Julie, car France s'adresse à Julie) et* ***ce*** *adjectif démonstratif (* ***ce*** *détermine le soir exact où France veut aller au cinéma).*

L'enseignant poursuit la lecture du texte en utilisant la même démarche pour chacun des référents.

France téléphone à Julie.

Julie *jour*
Bonjour Julie. Viens-**tu** au cinéma **ce** soir?

cinéma
– Oui. J'**y** serai vers 19 heures.

cinéma *Julie*
– Comment **y** vas-**tu**?

papa de Julie
– En voiture, avec **mon** père.

Julie *France* *cinéma* *Julie*
– Crois-**tu** que **je** pourrai m'**y** rendre avec **toi**?

Julie *rendre avec toi*
– **J'en** suis certaine.

Julie et papa *France*
– **Nous te** prendrons vers les 18 heures.

cinéma
– Au revoir et n'oublie pas qu'il faut être **là** pour 19 heures.

Source : Claire Demers – Reproduit avec permission.

Objectivation

L'enseignant revient sur sa démarche en démontrant l'importance de faire les liens entre le référent et le référé. Cette pratique facilite la compréhension de la lecture et par le fait même, la rend plus agréable.

PRATIQUE GUIDÉE

L'enseignant fournit le texte **Une rencontre** aux élèves et leur demande de donner un sens aux pronoms **en gras**, en indiquant par un crochet lequel des trois personnages est représenté. Le corrigé est à la page suivante.

Tableau 2.10 – Une rencontre

	La coccinelle	L'araignée	Le grillon
Près d'un tout petit terrier une coccinelle et une araignée causent. La coccinelle dit :			
«Ce matin, en **m'**éveillant **j'**ai croisé un noir grillon, une espèce de souillon plein de terre évidemment.»			
– **Vous** êtes rude, chère amie.			
Je le trouve plutôt joli.			
– Entendant ce bla-bla-bla, le grillon sort de son trou.			
Il se tient au garde-à-vous :			
«Avec **elle**, on ne sait jamais».			
– Honteuse et un peu gênée. **Elle** se dit qu'**il** devrait être l'ami de sa consœur.			
– **Celle-ci** retourna chez elle fière de l'arrivée inattendue du grillon.			

Source : Des projets de lecture pour toi, 5e année, Claire Demers, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1994, p. 51. Reproduit avec permission.

Objectivation

Les élèves expliquent quels indices leur ont permis d'associer les mots de substitution aux mots qu'ils remplacent.

Tableau 2.11 – Une rencontre – corrigé

	La coccinelle	L'araignée	Le grillon
Près d'un tout petit terrier une coccinelle et une araignée causent. La coccinelle dit :			
«Ce matin, en **m'**éveillant **j'**ai croisé un noir grillon, une espèce de souillon plein de terre évidemment.»	✓		
– **Vous** êtes rude, chère amie.	✓		
Je le trouve plutôt joli.		✓	
– Entendant ce bla-bla-bla, le grillon sort de son trou.			✓
Il se tient au garde-à-vous :			✓
«Avec **elle**, on ne sait jamais».	✓		
– Honteuse et un peu gênée. **Elle** se dit qu'**il** devrait être l'ami de sa consœur.	✓		✓
– **Celle-ci** retourna chez elle fière de l'arrivée inattendue du grillon.		✓	

Source : Des projets de lecture pour toi, 5e année, Claire Demers, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski, © 1994, p. 51. Reproduit avec permission.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? C'est à partir de contextes chargés de sens que les élèves utilisent cette stratégie. Les sketches, les fables, les textes où l'on retrouve des dialogues sont d'excellentes occasions pour initier les élèves à la recherche de relation entre les mots de substitution et leur référent.

L'enseignant attire l'attention des élèves sur l'importance des mots de substitution dans les questions d'examen et dans les problèmes écrits.

Inférer

Activités suggérées :

- **Messages invisibles, p. 2-68**
  - **– Tableau 2.12 – Classification de questions d'inférence, p. 2-71**

Information théorique

Quoi? Dégager de nouvelles informations à partir des indices fournis dans le texte, de ses différentes connaissances et de ses expériences antérieures.

Pourquoi? Pour établir des liens implicites entre les propositions ou les phrases afin de mieux comprendre le texte et de l'enrichir.

Il y a **inférence** lorsque le lecteur **déborde** le texte, en complétant les informations fournies par le texte et laissées **sous-entendues** par l'auteur. Le lecteur utilise la logique du texte et ses différentes connaissances de lecteur (connaissances du monde et connaissances du langage).

Conformément à son intention de lecture, le lecteur repère des informations, établit des liens entre elles à partir de ses connaissances, pour ensuite **dégager, induire** ou **déduire** des informations nouvelles qui ne sont pas explicites dans le texte.

Trop souvent les lecteurs n'accordent pas assez d'importance à leurs **connaissances antérieures**, tandis que d'autres les priorisent trop par rapport aux **indices contextuels**. L'**inférence** suppose donc l'habileté à lire **entre les lignes**. Le lecteur doit faire appel à ses différentes connaissances pour compléter l'information qui n'est pas fournie directement par le texte. Bien que cette capacité augmente avec l'âge, il est essentiel de commencer **tôt** à l'exercer.

LA CLASSIFICATION DES INFÉRENCES

Il n'est pas rare d'entendre dire que le lecteur a de la difficulté à répondre aux questions inférentielles. Très souvent, le lecteur croit que la **bonne réponse** se trouve dans le texte. Ce comportement chez le jeune lecteur est compréhensible puisque, selon Giasson, «les enseignants posent 5 fois plus de questions littérales que de questions inférentielles et que chez les lecteurs débutants, on demande très peu aux élèves de faire des inférences parce que la tâche est jugée trop difficile» (Giasson, 1990, p. 65).

Il importe donc de sensibiliser le lecteur au fait que la réponse à une question n'est pas toujours donnée explicitement dans le texte. Il faut lui apprendre à rechercher les indices et à utiliser ses connaissances afin de compléter **l'information laissée entre les lignes**. Toutes les inférences produites dans la construction de sens partent d'indices tirés du texte et des connaissances du lecteur.

Pour faciliter le déroulement de la stratégie **Inférer**, l'enseignant doit s'assurer de poser une variété de questions d'inférence aux lecteurs. Ces questions peuvent varier selon la nature du texte. Le tableau 2.12 – **Classification de questions d'inférence**, p. 2-71, présente diverses situations permettant d'établir des liens entre les indices du texte et les connaissances antérieures.

Les questions doivent être posées de façon à renseigner l'enseignant «non seulement sur ce que l'élève a compris, mais aussi sur les **stratégies** qu'il utilise pour comprendre» (Giasson, 1995, p. 73). Il faut donc poser des questions sur le **produit** et des questions sur le **processus**.

Exemple :

Question sur le produit :

- D'après ce que tu as lu, où se déroule l'histoire?

Question sur le processus :

- Comment as-tu fait pour savoir où nous étions? Je ne vois pas ta réponse nulle part dans le texte.

La démarche d'enseignement doit être axée sur la relation entre la question posée sur le texte et la réponse fournie par le lecteur. Il est important d'accepter toutes les réponses des lecteurs et par la suite, amener les lecteurs à les justifier. Il est donc essentiel d'avoir un climat de classe ouvert, permettant la prise de risques et l'échange entre les enseignants et les pairs.

Bien entendu, c'est le texte qui dicte le genre de questions que l'enseignant peut poser. Dans un premier temps, il est certain qu'il choisira des textes permettant de travailler l'**inférence** au niveau du **qui**, **où**, **quand** et **pourquoi**, avant de travailler les relations cause à effet, problème à solution ou la comparaison.

Cette classification est utile pour élaborer et analyser ses questions. Elle est reprise dans les questions de compréhension (voir Partie 3, **Les questions de compréhension**, p. 3-55).

De plus, il est essentiel de poser des questions portant sur les **éléments importants** dans le texte. C'est un facteur déterminant pour favoriser la rétention de l'information chez le lecteur. En somme, les questions doivent être pertinentes, variées et faire appel à différents processus chez le lecteur.

«Dans cette optique, il est approprié de connaître la classification classique suivante qui porte sur la relation entre le texte, la question et la réponse de l'élève (Pearson et Johnson, 1978; Raphaël, 1986). Cette classification comprend trois niveaux :

1. La relation est **explicite et textuelle** si la question et la réponse découlent toutes deux du texte **et** si la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices mêmes du texte.

   Texte : Les flocons de neige qui tombent du ciel ressemblent à des étoiles blanches.

   Question : À quoi ressemblent les flocons de neige qui tombent du ciel?

   Réponse : Ils ressemblent à des étoiles blanches.

2. La relation est **implicite et textuelle** si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte, **mais** s'il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui relie la question à la réponse. Cette stratégie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur.

   Texte : Dans la classe, nous avions deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort.

   Question : Castor est-il vivant ou mort?

   Réponse : Castor est vivant.

3. La relation est **implicite et fondée sur les connaissances du lecteur** si la question découle du texte et si le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.

   Texte : Ralph s'installa dans une vieillle chaise berçante. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouva soudainement assis sur le plancher.

   Question : Pourquoi Ralph se retrouva-t-il sur le plancher?

   Réponse : Parce qu'une chaise berçante se renverse quand on se balance trop fort.»

Dans le contexte immersif où l'élève communique peu en français à l'extérieur de la salle de classe, il importe que l'enseignant favorise la communication orale pour amener les élèves à discuter et échanger en utilisant ces différentes formes de questions.

Les élèves doivent apprendre à répondre aux divers types de questions. C'est pourquoi il faut que l'enseignant adapte sa façon de questionner pour inclure tous ces types de questions afin d'aider l'élève à développer sa capacité d'y répondre.

Source consultée : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaétan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 72-73.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

Messages invisibles

PRÉSENTATION

Quoi? Inférer des informations à partir du texte.

Pourquoi? Pour bien comprendre l'information fournie par un texte et l'enrichir.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant écrit un texte au tableau ou sur un transparent.

> Suzanne prit soin de déposer tout l'argent qu'elle avait reçu à sa fête dans la poche de son manteau avant de courir à l'animalerie. Elle se dirigea tout de suite vers la cage où elle avait vu le chaton hier. Il n'était plus là!

Modelage

L'enseignant lit le texte. Il démontre comment il infère à l'aide des indices du texte.

Exemples :

Implicite : qui n'est pas écrit dans le texte.

Explicite : qui est écrit dans le texte.

- Pourquoi se dirige-t-elle vers la cage du chaton?
  inférence (acheter un chaton)

> L'indice – Suzanne a mis l'argent qu'elle avait reçu à sa fête dans la poche de son manteau.

- Comment se sent-elle avant qu'elle arrive à la cage?
  inférence (excitée, contente)

> L'indice – Elle a couru tout le long du chemin.

- Comment se sent-elle après son arrivée devant la cage du chaton?
  inférence (déçue, triste)

> L'indice – Le chaton n'était plus là.

L'enseignant explique comment il a repéré les différentes informations et verbalise les liens qu'il fait à partir de ses connaissances.

Objectivation

L'enseignant démontre comment ce questionnement l'amène à découvrir de nouvelles informations.

Il explique aux élèves qu'un message invisible est toute information **implicite** qui ressort du texte et vient enrichir/compléter le message de l'auteur.

PRATIQUE GUIDÉE

Faire lire silencieusement un texte aux élèves.

CHAUDRON FUMEUX

Mon grand-père et ma grand-mère sont venus s'établir en Alberta au début du vingtième siècle. La vie y était alors très différente de celle d'aujourd'hui.

Ils sont arrivés à bord d'une charrette tirée par deux bœufs qui les aideraient à labourer leur premier **homestead**. Le frère de mon grand-père les accompagnait. Les deux hommes étaient les derniers d'une grande famille de Canadiens français et savaient qu'ils n'auraient jamais de terre bien à eux s'ils ne quittaient pas le Québec. L'Alberta offrait de grandes terres à bon marché. Ils étaient donc partis à l'aventure.

(...)

Jocelyne Verret
Reproduit avec permission

Homestead : mot anglais adopté par les pionniers francophones pour représenter la terre à défricher qu'ils avaient achetée du gouvernement de l'Alberta.

Ensuite, en groupe, demander aux élèves de faire ressortir autant de messages invisibles que possible.

Écrire les messages invisibles sur un transparent.

Exemples :

1. Qu'est-ce que les deux premières phrases vous disent au sujet de ces personnes?

- ils sont vieux.
- ils sont venus de loin.

2. Comment le savez-vous?

- ils sont vieux (grand-père, grand-mère).
- ils viennent de loin (ils sont venus s'établir en Alberta).

3. Où sont-ils? Comment le savez-vous?

- ils sont sur une ferme (ils habitent sur un «homestead»).

4. Quelle autre information pouvez-vous inférer à partir de ce texte? Quels indices du texte vous amènent à inférer ces informations?

- ils travaillaient très fort (charrette tirée par deux bœufs qui les aidaient à labourer; ils n'avaient pas de machinerie agricole).

Objectivation

Amener les élèves à dire comment le fait d'avoir trouvé tous ces messages invisibles leur a permis de mieux comprendre le texte et de l'enrichir.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes situations de lecture pour demander aux élèves de trouver les messages invisibles ou de composer des questions d'inférence, en s'aidant des questions : **qui**, **quoi**, **comment**, **où**, **pourquoi** et **quand** et ce, dans toutes les matières. Ensuite, les élèves se regroupent et partagent leurs messages invisibles ou leurs questions d'inférence.

Tableau 2.12 – Classification de questions d'inférence

1. **Lieu** (À quel endroit un événement s'est-il déroulé?)
   - → (**Après** l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre.)
   - – Où sommes-nous?

2. **Agent** (Qui a fait l'action?)
   - → (Le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christiane **s'approcha** de la chaise.)
   - – Qui est Christiane?

3. **Temps** (Quand cet événement s'est-il produit?)
   - → (**Lorsque** la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète.)
   - – À quel moment se passe la scène?

4. **Action** (Qu'est-ce que la personne fait?)
   - → (Bernard **arqua** son corps et **fendit** l'eau d'une façon absolument impeccable.)
   - – Que fit Bernard?

5. **Instrument** (Qu'est-ce que la personne utilise comme outil ou instrument?)
   - → (D'une main sûre, la dentiste mit l'instrument **bruyant** dans ma bouche.)
   - – Quel instrument la dentiste utilisa-t-elle?

6. **Catégorie** (À quelle catégorie appartiennent ces éléments?)
   - → (**La Toyota** et **la Volvo** se trouvaient dans le garage et **la Audi** à l'extérieur.)
   - – De quelle catégorie d'objets s'agit-il?

7. **Objet** (Qu'est-ce que c'est? [quelque chose qui peut être vu, touché ou dont on peut parler])
   - → (**Le géant** rutilant, avec ses dix-huit roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute.)
   - – Quel est ce géant rutilant?

8. **Cause à effet** (Qu'est-ce qui produit ce résultat ou cet effet?)
   - → (Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres **étaient déracinés** et que d'autres **avaient perdu** les branches.)
   - – Qu'est-ce qui a causé cette situation? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)

9. **Problème à solution** (Quelle est la solution à ce problème ou quel problème découle de cette solution?)
   - → (Mathieu avait le côté de la figure tout enflé et **sa dent le faisait terriblement souffrir**.)
   - – Comment Mathieu pourrait-il résoudre son problème? (Quelquefois une solution est mentionnée et le problème doit être inféré.)

10. **Sentiment-Attitude** (Quel sentiment ressent cette personne ou quelle attitude a-t-elle?)
    - → (Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudissait, **les larmes aux yeux**.)
    - – Quel sentiment éprouvait mon père?

Adapté de : La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaétan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 66-67.

Identifier et résumer l'information importante

Information théorique

Quoi? Le **rappel** consiste à redire oralement ce qui a été lu. Le **résumé** est un court énoncé qui, de façon concise, fait ressortir les éléments importants d'un texte, en conservant le message essentiel de l'auteur.

Pourquoi? L'habileté à faire le rappel permet au lecteur de mieux retenir l'information. L'habileté à résumer permet au lecteur de mieux dégager le sujet traité, en relevant les informations les plus importantes pour les organiser et les communiquer.

Faire le **rappel** et le **résumé** sont des habiletés qui permettent au lecteur de développer sa compréhension, en lui apprenant à dégager l'ensemble des éléments importants livrés par le texte.

Quand le lecteur fait un **rappel**, il redit le texte à sa façon, en faisant appel à ses habiletés langagières pour organiser et communiquer l'ensemble du texte. Le fait de parler de ce qu'il a lu, améliore sa compréhension de façon générale. Avant de faire le rappel à partir de texte, il est utile de commencer à exploiter cette stratégie, en demandant au lecteur de raconter un événement à partir d'expériences qui l'intéressent particulièrement (par exemple, la naissance des petits chiots, une randonnée au zoo).

Il importe de choisir judicieusement les textes à utiliser pour faire le rappel. Au départ, il faut un texte au niveau indépendant ou au niveau d'apprentissage. Pour le jeune lecteur, les textes à structure narrative sont plus faciles à comprendre. Le rappel exige que le lecteur construise le sens, en faisant des prédictions à partir de ses connaissances antérieures du sujet et de ses connaissances des structures de textes.

Plusieurs études démontrent que les jeunes lecteurs ou les lecteurs faibles ont de la difficulté à identifier l'information que l'auteur considère importante. «Ils considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement...» (Giasson, 1990, p. 75). Les lecteurs habiles utilisent à la fois leur intention de lecture et les indices laissés par l'auteur pour identifier l'information importante.

L'information importante varie selon le type de texte. Dans les textes narratifs, le lecteur doit relever l'information sur les événements et leur interprétation, tandis que dans les textes informatifs il doit relever l'information se rapportant à un fait, un concept, une règle, une généralisation, etc.

Il est important que le lecteur fasse la distinction entre le sujet du texte et l'idée principale. **Le sujet**, qui se résume généralement par un mot, décrit de quoi on parle dans le paragraphe. **L'idée principale**, qui se résume dans une phrase, décrit l'élément le plus important que l'auteur veut nous dire. Le lecteur doit d'abord identifier le sujet pour ensuite trouver l'information la plus importante qui s'y rattache. En trouvant d'abord le sujet du paragraphe, le lecteur sera en mesure d'identifier l'idée principale, peu importe où elle se situe dans le paragraphe.

Lorsque dans l'enseignement, on veut montrer au lecteur comment identifier l'idée principale d'un paragraphe, on choisit de courts textes en fonction de la facilité avec laquelle il pourra repérer le sujet et l'information importante d'un texte. Au début, les textes devraient être descriptifs ou séquentiels. L'idée principale devrait être explicite et exprimée dans la première phrase du paragraphe. Ensuite, l'enseignant

Activités suggérées :

- Le rappel, p. 2-76
  - Fiche reproductible 2.1 – Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel, p. 2-79
- Idée principale explicite/implicite et idées secondaires, p. 2-80
- J'apprends à résumer, p. 2-84
- Lire et résumer un texte narratif, p. 2-87
  - Tableau 2.13 – Schéma de structure narrative, p. 2-88
  - Fiche reproductible 2.2 – Schéma de structure narrative, p. 2-94
- Fiche reproductible 2.3 – Cadre de récit 1 et Cadre de récit 2, p. 2-95

  Fiche reproductible 2.4 – Cadre de récit 3, p. 2-96

BEST COPY AVAILABLE

Activités suggérées : (suite)

- **Lire et résumer un texte informatif, p. 2-97**
  - **Tableau 2.14 – Schéma de structure informative 1, p. 2-99**
  - **Tableau 2.15 – Schéma de structure informative 2, p. 2-103**
  - **Fiche reproductible 2.5 – Schéma de structure informative 1, p. 2-105**
    Fiche reproductible 2.6 – Schéma de structure informative 2, p. 2-106

devrait présenter des textes dans lesquels l'idée principale peut se trouver à la fin du paragraphe, puis n'importe où dans le paragraphe. Lorsque le lecteur est familier avec ce genre de texte, l'enseignant peut lui présenter des textes à structures plus complexes comme des textes de comparaison, cause à effet ou des textes dans lesquels l'idée principale est implicite.

L'habileté à **résumer** se distingue de l'habileté à faire le **rappel** d'un texte. **Résumer** exige que le lecteur fasse ressortir l'essentiel du message de l'auteur. Il doit donc comprendre le texte et prendre des décisions sur l'information à éliminer pour ne conserver que les éléments les plus importants.

Le développement de l'habileté à faire un bon résumé s'échelonne de la quatrième année à la fin du secondaire. **Au fil des années**, le lecteur développe un ensemble de règles qui lui permettent de construire un bon résumé. La séquence suivante présente l'ordre dans lequel les règles sont utilisées.

- **élimination** des informations redondantes et non essentielles (maîtrise vers la cinquième, sixième année);
- **substitution** des éléments et des actions du texte par des termes **englobants** (maîtrise vers la dixième année);
- **sélection** de la phrase qui contient l'idée principale (en évolution graduelle selon la complexité du texte);
- **formulation** d'une phrase contenant l'idée principale quand celle-ci n'est pas évidente dans le texte (maîtrise au niveau postsecondaire).

Exemple de terme **englobant** : Luc, Martine et Eric vont au parc. Les enfants vont au parc.

Pour bien faire un résumé, le lecteur doit tenir compte des principes suivants :

1. Respecter le message de l'auteur. Le résumé doit être fidèle au message de l'auteur et en faire ressortir l'essentiel.
2. Être concis. Le résumé doit faire ressortir les idées principales et éliminer les informations non essentielles et redondantes.
3. S'adapter à son auditoire. Le résumé doit tenir compte de l'auditoire pour qui on le fait.

Les étapes pour faire un rappel ou un résumé doivent s'enseigner tout au long de l'élémentaire, car ce n'est pas facile pour les apprenants du français dans le contexte immersif.

Trop souvent quand le lecteur élabore un résumé, il a tendance à **«copier-éliminer».** Il écrit tout ce qu'il a retenu de sa lecture et essaie de trouver des mots pour remplacer ceux de l'auteur (Giasson, 1995, p. 236).

«L'habileté à résumer un texte ne se développe pas spontanément, elle doit être enseignée. Voici quelques principes qu'il faut prendre en considération dans cet enseignement (Rinehart et Thomas, 1993) :

1. Il faut que l'enseignant démontre la façon dont il procède pour faire un résumé.
2. Le résumé doit être intégré dans toutes les matières scolaires.
3. Il faut insister sur le fait qu'une seule lecture n'est pas suffisante pour effectuer un bon résumé. Les élèves habiles à résumer un texte prennent plus de temps à

Les enseignants qui désirent plus d'informations peuvent consulter l'activité «Le codage d'un texte», p. 2-158, dans **Planifier et gérer sa lecture**, p. 2-137.

lire qu'à écrire, alors que c'est l'inverse pour ceux qui sont moins habiles à effectuer cette tâche.

4. Il est pertinent d'initier les élèves à la façon de prendre des notes et de marquer le texte dans le but de le résumer. D'ailleurs, presque tous les lecteurs habiles procèdent ainsi. Ces notes autour du texte permettent de se souvenir de ce qui a été lu, de distinguer ce qui est important et ce qui est secondaire et de localiser les idées sur lesquelles il faudra revenir plus tard.»

Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 237.

L'enseignant doit s'assurer que le lecteur comprend la tâche, qu'il puisse appliquer les règles du résumé et lui fournir suffisamment d'occasions pour développer cette habileté.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

4. «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», Patricia S. Koskinen, Linda B. Gambrell, Barbara A. Kapinus et Betty S. Heathington, dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, © 1988, p. 892-896.

Le rappel

PRÉSENTATION

Quoi? Redire à sa façon ce qui vient d'être lu.

Pourquoi? Pour améliorer sa compréhension du texte et l'aider à retenir l'information.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un texte connu des élèves.

Exemple :

> Les pantoufles de grand-papa, Jay Watson, Scholastic – TAB, Richmond Hill, Ontario, © 1988.

Modelage

L'enseignant présente le livre aux élèves et leur dit qu'il va le lire et qu'ensuite il leur racontera l'histoire à sa façon.

*Il lit le texte aux élèves. Il fait le rappel à l'**oral** et l'**enregistre** en même temps.*

Exemple :

Rappel

Quand?
C'est l'automne.

Qui? Où?
C'est l'histoire d'un grand-papa et d'une grand-maman qui habitent en ville. La

Problème
grand-maman essaie de convaincre le grand-papa que ses pantoufles sont trop usées et qu'il a besoin d'une nouvelle paire. Il s'obstine et il ne veut pas de nouvelles pantoufles. Grand-maman tente par plusieurs moyens de se débarrasser des pantoufles :

Actions
- elle les cache au grenier;
- elle les donne aux pauvres;
- elle les jette à la poubelle;
- elle les enfouit dans le compost;
- elle les met dans le tas de feuilles pour les brûler.

Résolution
Chaque fois, grand-papa les retrouve.

Finalement, les pantoufles tombent en morceaux. Grand-papa doit mettre ses nouvelles pantoufles. À sa grande surprise elles sont très confortables.

Les situations de lecture personnelle offrent un contexte authentique pour présenter cette stratégie aux élèves.

Lorsque le lecteur fait le rappel d'un texte, il nous démontre :
- comment il organise l'information;
- ce dont il se souvient;
- ce qu'il a compris.

Habituellement, le rappel est plus long que le résumé.

L'enseignant écoute le rappel pour noter s'il a répondu aux questions : Quand? Qui? Où? Problème, Actions et Résolution. L'enseignant écrit les informations dans la constellation, en s'assurant de bien les expliquer aux élèves. D'autres formats de constellation peuvent être utilisés selon le texte à l'étude.

Exemple :

CONSTELLATION

La constellation n'est qu'une façon d'aider l'élève à organiser l'information. Donc, rien n'empêche d'utiliser le schéma de récit.

Objectivation

L'enseignant leur explique qu'il a utilisé ses connaissances sur la structure des textes narratifs (des histoires) et ses connaissances antérieures (ce qu'il sait des grands-parents) pour retenir ce qu'il a lu.

Qui?
Quand?
Où?
Quoi?

Problème :
Actions :
Résolution :

PRATIQUE GUIDÉE

Choisir un texte au niveau d'apprentissage des élèves. S'assurer que le texte sera ni trop long ni trop compliqué.

Bien expliquer aux élèves qu'ils devront raconter l'histoire à leur façon, de manière à ce que ceux qui l'écouteront puissent la comprendre.

Demander aux élèves de lire, en silence, une partie de texte ou tout le texte. Ensuite, en groupe de deux, à tour de rôle, l'un écoute pendant que l'autre redit à sa façon ce qu'il vient de lire. C'est une bonne façon de développer l'écoute chez l'élève. Expliquer et démontrer les comportements modèles de celui qui écoute activement.

Donner à l'élève qui écoute un objectif spécifique tel que faire ressortir un aspect du rappel qu'il a apprécié de façon particulière et de noter ses observations. À cet effet, la **Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel** vous est présentée à titre d'exemple.

L'enseignant explique la **Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel** (voir Fiche reproductible 2.1, p. 2-79).

Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel

Nom : _____ Date : _____

J'ai écouté _____

Choisis un élément du rappel que ton partenaire a bien fait :

Il/elle a parlé des personnages _____

Il/elle a parlé d'où se passe l'histoire _____

Il/elle a parlé de l'action qui s'est déroulée _____

Le rappel avait un début _____

Le rappel avait une fin _____

Partage un élément du rappel de ton partenaire que tu as aimé particulièrement :

_____

Source : «Retelling : A strategy for enhancing students' reading comprehension», Patricia S. Koskinen, Linda B. Gambrell, Barbara A. Kapinus et Betty S. Heathington, dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, © 1988, p. 895.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment ils ont organisé l'information pour faire leur rappel. Il est important d'amener les élèves à se rendre compte que faire le rappel est une bonne façon d'améliorer leur compréhension d'un texte et de retenir l'information.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Encourager les élèves à organiser l'information qu'ils viennent de lire et à «se la redire silencieusement», indépendamment du type de texte et de la matière scolaire visée.

Sources consultées : 1. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

2. «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», Patricia S. Koskinen, Linda B. Gambrell, Barbara A. Kapinus et Betty S. Heathington, dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, © 1988, p. 892-896.

Fiche reproductible 2.1

Grille pour faciliter l'écoute active d'un rappel

Nom : _____ Date : _____

J'ai écouté _____

Choisis un élément du rappel que ton partenaire a bien fait :

Il/elle a parlé des personnages _____

Il/elle a parlé d'où se passe l'histoire _____

Il/elle a parlé de l'action qui s'est déroulée _____

Le rappel avait un début _____

Le rappel avait une fin _____

Partage un élément du rappel de ton partenaire que tu as aimé particulièrement :

_____

Source : «Retelling : A strategy for enhancing students' reading comprehension», Patricia S. Koskinen, Linda B. Gambrell, Barbara A. Kapinus et Betty S. Heathington, dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, © 1988, p. 895.

Idée principale explicite/implicite et idées secondaires

PRÉSENTATION

Quoi? Identifier l'idée principale lorsqu'elle est placée au début, à la fin, ou au milieu d'un paragraphe informatif.

Pourquoi? Pour amener le lecteur à se concentrer sur l'information essentielle d'un texte pour mieux le comprendre.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un texte d'un paragraphe où l'idée principale est très explicite. L'enseignant présente le paragraphe au tableau ou sur un transparent.

Idée principale explicite

L'**intention de lecture** : Lire pour s'informer sur le temps qu'il faut dormir.

Combien de temps faut-il dormir?

Tout le monde n'a pas besoin du même nombre d'heures de sommeil. La plupart des petits bébés dorment presque tout le temps. Les enfants de huit ans ont besoin de dormir environ dix heures par nuit s'ils veulent être en forme. C'est pour cela qu'ils doivent se coucher tôt. Les grandes personnes dorment environ huit heures par nuit. Les personnes très âgées ont souvent besoin de moins de sommeil. Les êtres humains passent le tiers de leur vie à dormir.

Source : Les mots apprivoisés, Josée Valiquette et Henriette Major, Collection «Messages», Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, © 1983, p. 175. Reproduit avec permission.

Modelage

Il lit le titre et déduit que le sujet traité est le sommeil. Il fait part de ses connaissances sur le sujet. Ensuite, il lit le texte.

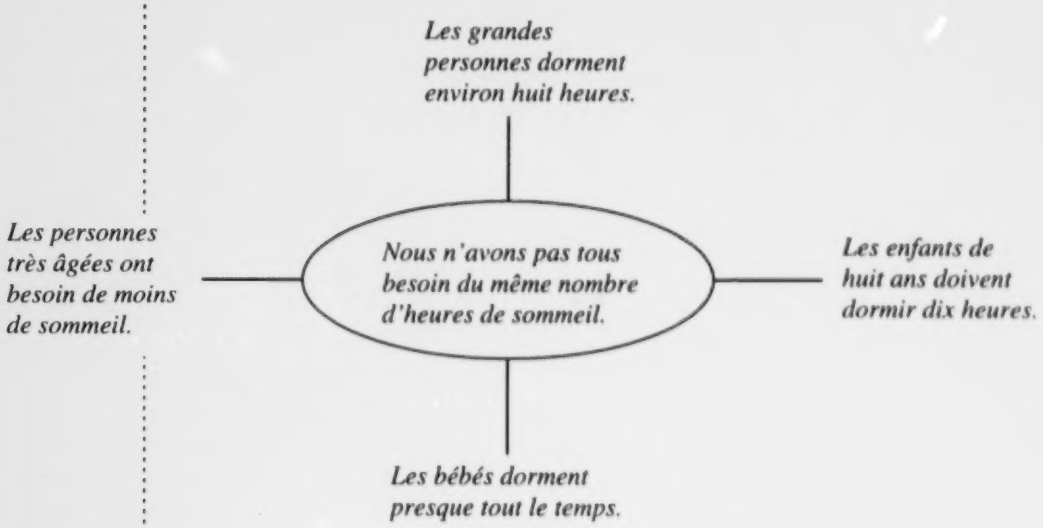
Il identifie l'idée principale en cherchant l'élément le plus important sur le sujet que l'auteur a voulu dire dans son texte. Il fait remarquer qu'ici l'auteur a placé l'idée principale au début du texte, en répondant à la question : «Combien de temps faut-il dormir?»

Présenter ce travail avec des textes appropriés, dès la première année

Identification de l'idée principale

Nous n'avons pas tous besoin du même nombre d'heures de sommeil.

L'enseignant ajoute que maintenant qu'il connaît l'idée principale, il peut mieux reconnaître les idées secondaires.



Objectivation

L'enseignant explique comment il a repéré l'idée principale, en lisant la première phrase et en vérifiant si elle portait sur le sujet traité.

Quand l'idée principale n'est pas toujours au début ou à la fin d'un paragraphe, parfois elle est au milieu et celle-ci est plus difficile à identifier. L'enseignant démontre comment repérer les idées secondaires qui appuient l'idée principale.

PRATIQUE GUIDÉE

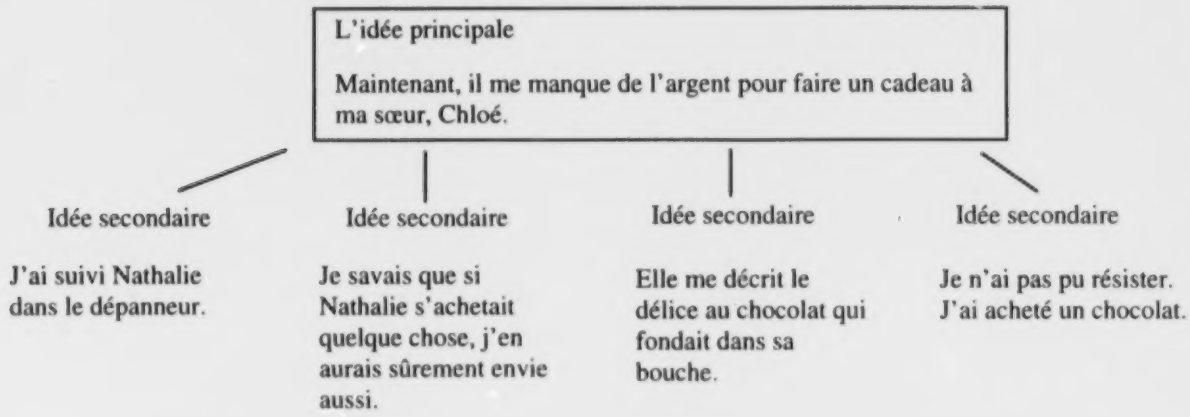
Choisir un paragraphe où l'idée principale est très explicite. L'**intention de lecture** : savoir pourquoi il n'a pas assez d'argent pour le cadeau de Chloé.

Exemple :

> «Hier, Nathalie et moi rentrions de l'école en autobus. À l'arrêt, il y a un dépanneur. Comme chaque jour, Nathalie est entrée dans le magasin. Je l'ai suivie. Je bougonnais. Je savais que si Nathalie s'achetait quelque chose, j'en aurais sûrement envie aussi. Nathalie a goûté une nouvelle sorte de chocolat au caramel. Elle m'a même décrit le délice du chocolat qui fondait dans sa bouche. Je n'ai pas pu résister. J'ai acheté ce chocolat au caramel. Je savais pourtant que ma mère avait fait de bons muffins aux bleuets. Aussitôt après l'avoir mangé, j'ai regretté d'avoir acheté ce chocolat. «Maintenant, il me manque de l'argent pour faire un cadeau à ma sœur, Chloé.»

Source : «Consommatrices, consommateurs avertis», Lise Bernard, Entre 4 yeux, Clin d'œil, Les publications Graficor (1989) inc., Montréal, © 1990, p. 60. Reproduit avec permission.

1. L'enseignant présente le paragraphe au tableau, sur un transparent ou en fait une copie pour chaque élève.
2. Les élèves lisent le texte.
3. Ils identifient le sujet (une mauvaise décision).
4. Les élèves identifient l'idée principale. (Maintenant il me manque de l'argent.)
5. Les élèves justifient l'idée principale en donnant les idées secondaires.



En utilisant cette démarche, les élèves peuvent écrire l'idée principale dans la marge ou la surligner.

Objectivation

Amener les élèves à verbaliser les étapes qu'ils doivent suivre pour identifier des idées explicites et les idées secondaires dans un texte.

Idée principale implicite

PRÉSENTATION

Quoi? Identifier l'idée principale implicite.

Pourquoi? Pour que le lecteur soit capable d'identifier les informations importantes implicites du texte pour mieux le comprendre.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un texte de sciences, d'études sociales ou autre.

Exemple :

> Mon refuge, je l'aime!
>
> Pousse, pousse fort, la porte ne s'ouvre pas facilement. Par terre, on voit des tas de livres, des vêtements, des serviettes mouillées, des cannettes de boisson gazeuse, des emballages de tablette de chocolat et encore. Le lit est recouvert de toutous et les couvertures pendent de chaque côté. Au fond, on distingue à peine la table de travail. Ici je suis chez moi, ça me plaît!
>
> **Idée principale à inventer :**
>
> **Le désordre dans ma chambre c'est mon choix, ma façon de démontrer qui je suis.**
>
> Yolande Cadrin/Suzanne Gareau-Kubicki
> Reproduit avec permission

Modelage

1. *Il identifie le sujet – de **quoi** ou de **qui** on parle.*
2. *Il lit le texte pour connaître le sujet et il écrit une phrase qui décrit le sujet.* Le désordre dans ma chambre c'est mon choix.
3. *Il relit le texte et à chaque phrase il se pose la question suivante :* «**Est-ce que cette phrase se rattache à l'idée principale?**» *Si les idées appuient l'idée principale, elles sont des idées secondaires. Si elles n'appuient pas l'idée principale, il faudra reprendre à partir de l'étape un* (Giasson, 1990, p. 80).

Objectivation

L'enseignant explique les étapes suivies pour repérer l'idée principale implicite et les idées secondaires.

PRATIQUE GUIDÉE

Idée principale implicite

Choisir un paragraphe où l'idée principale est implicite.

1. Les élèves identifient le sujet.
2. Ils lisent le texte pour connaître le sujet et ils écrivent une phrase qui décrit le sujet.
3. Ils relisent le texte et à chaque phrase ils se posent la question suivante : «Est-ce que cette phrase se rattache à l'idée principale?» (Giasson, 1990, p. 80).

Objectivation

Amener les élèves à verbaliser les étapes qu'ils doivent suivre pour identifier des idées principales implicites et les idées secondaires.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Amener les élèves à repérer l'idée principale et à la résumer dans toutes ses lectures gratuites. Ceci peut se faire dans les différentes matières.

J'apprends à résumer

PRÉSENTATION

Quoi? Présenter les règles du résumé.

Pourquoi? Pour rendre les lecteurs habiles à dégager l'information importante d'un court texte.

DÉMONSTRATION

Comment? À partir de courts textes, l'enseignant démontre les règles du résumé. L'enseignant écrit les textes au tableau ou sur un transparent.

Modelage

L'enseignant explique le terme «élimination».

1. ***Élimination** des informations redondantes et non essentielles.*

> Le jeune garçon portait une chemise rouge et un veston noir. Son veston était en cuir. Sur le veston doux et soyeux on voyait le numéro 99 inscrit en cuir blanc.
>
> **Le garçon portait une chemise rouge et un veston en cuir noir sur lequel paraissait le numéro 99.**

En lisant le texte à haute voix, l'enseignant raye les informations non essentielles. Il transcrit la phrase qui résume le tout. Il explique les autres règles de la même façon.

2. ***Substitution** en remplaçant une liste d'objets, en utilisant un terme plus englobant.*

> Charles a une toux, un mal de gorge et une température élevée.
>
> **Charles a la grippe.**

En lisant le texte à haute voix, l'enseignant souligne la liste d'objets qu'il va remplacer par un terme plus englobant.

3. ***Sélection/formulation** en reformulant ce qui a été dit sans trop de répétition.*

> Carole avait une belle robe neuve. Elle était très fière de sa nouvelle robe parce que c'était un cadeau de sa grand-mère.
>
> **Carole portait fièrement sa robe neuve qu'elle avait reçue en cadeau de sa grand-mère.**

Après la lecture à haute voix du texte, l'enseignant sélectionne l'information pertinente qu'il va utiliser pour reformuler ce qui a été dit.

L'enseignant démontre comment il arrive à formuler une idée principale dans un texte quand il n'y en a pas.

4. ***Idée principale implicite** en reformulant ce qui est sous-entendu.*

> Mon refuge, je l'aime!
>
> Pousse, pousse fort, la porte ne s'ouvre pas facilement. Par terre, on voit des tas de livres, des vêtements, des serviettes mouillées, des cannettes de boisson gazeuse, des emballages de tablette de chocolat et encore. Le lit est recouvert de toutous et les couvertures pendent de chaque côté. Au fond, on distingue à peine la table de travail. Ici je suis chez moi, ça me plaît!
>
> **Idée principale à inventer :**
>
> **Le désordre dans ma chambre c'est mon choix, ma façon de démontrer qui je suis.**
>
> Yolande Cadrin/Suzanne Gareau-Kubicki
> Reproduit avec permission

Cette démarche doit être enseignée aux élèves du deuxième cycle de l'élémentaire quand ils sont habiles à repérer l'idée principale explicite dans un texte.

Objectivation

L'enseignant revient sur la démarche utilisée. Il démontre comment les règles d'**élimination**, de **substitution**, de **sélection/formulation** l'ont aidé à dégager l'information importante et à la résumer.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir de textes présentés dans différentes matières, l'enseignant amène les élèves à appliquer les règles du résumé : l'**élimination**, la **substitution** et la **sélection/ formulation** d'une phrase contenant l'idée principale.

1. Exemple d'un texte pour démontrer la règle d'**élimination**.

> Le club d'art a organisé une vente de pâtisseries mardi dans le gymnase, près de la bibliothèque de l'école Beauchamp. Tous les bénévoles ont travaillé ardemment de 10 h 00 à 14 h 00 pour préparer et vendre les pâtisseries. Par la suite, ils ont nettoyé le local. Chaque pâtisserie était vendue 2,50 $. En tout ils ont recueilli 100 $.
>
> **Le club d'art a organisé une vente de pâtisseries et a réalisé un profit de 100 $.**

2. Exemple d'un texte pour démontrer la règle de **substitution**.

> En fin de semaine, A & W a vendu 130 mini-burgers, 200 teen-burgers, 250 mama burgers et 120 papa burgers, 100 kg de frites, 20 litres de racinette (root beer), 23 litres d'orangeade et 15 litres de cola.
>
> **En fin de semaine, A & W a vendu 700 hamburgers, 100 kg de frites et 68 litres de boisson gazeuse.**

3. Exemple d'un texte pour démontrer la règle de **sélection**.

> La chaleur
>
> Le temps chaud amène plusieurs effets. C'est agréable d'aller à la plage, de jouer au soccer et de courir sous les arroseurs. Cet été, il a fait très chaud et dans la région il y a eu des feux de forêt. Plusieurs étendues d'eau ont séché. Donc, les animaux et les récoltes sont menacés.
>
> **Idée principale explicite dans le texte :**
>
> **La chaleur provoque plusieurs effets.**
>
> Yolande Cadrin/Suzanne Gareau-Kubicki
> Reproduit avec permission

Objectivation

Les élèves justifient leurs résumés en faisant référence aux règles qu'ils ont utilisées. Mentionner aux élèves qu'ils devront s'exercer plusieurs fois afin de maîtriser ces règles et de les appliquer de façon efficace.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Chaque fois que l'occasion se présente, l'enseignant rappelle aux élèves que «résumer» aide dans l'organisation et le rappel de l'information. Pendant la période de lecture, l'enseignant demande aux élèves de résumer ce qu'ils ont lu ou de ressortir l'idée principale qui est implicite. Ils peuvent justifier leur démarche en expliquant ce qu'ils ont fait pour y arriver. Pendant ce temps, l'enseignant circule, échange avec les élèves et note quelques résumés, tout en observant s'il y a des élèves qui éprouvent de la difficulté à faire un résumé. Offrir l'appui nécessaire.

Lire et résumer un texte narratif

PRÉSENTATION

Quoi? Résumer un texte narratif en respectant les règles du résumé.

Pourquoi? Pour amener le lecteur à mieux comprendre le texte et mieux retenir l'information.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant explique comment résumer le texte selon les étapes de la structure narrative.

Exemple :

Règles du résumé :
- l'élimination
- la substitution
- la sélection/ formulation

Une surprise

Ce matin, la princesse Céline est sortie nu-pieds cueillir des fleurs dans le jardin du palais. Elle voulait faire une surprise à sa mère puisque c'était la fête des Mères.

Arrivée dans le jardin, elle trébuche sur une branche de rosier recouverte d'épines. La princesse se met à crier quand elle voit son pied ensanglanté. Elle a peur et s'évanouit.

Après quelques instants, elle s'éveille et puisqu'elle est seule dans le jardin, elle décide de tenter d'arracher les épines de son pied. Gémissant de douleur, elle réussit la délicate opération.

Blessée et triste parce qu'elle n'a pas cueilli les roses, les boutons d'or, les lupins qu'elle voulait, les larmes coulent sur ses belles joues roses. Sa mère, la reine Caroline entend les pleurs. Elle vient tout de suite au secours de son enfant.

En sanglotant, la princesse raconte à sa mère son aventure dans le jardin.

Tendrement, la reine prend Céline dans ses bras, essuie ses larmes et lui explique que parfois c'est l'intention qui compte plus que le cadeau lui-même.

Yolande Cadrin/Suzanne Gareau-Kubicki

Reproduit avec permission

Intention de lecture : Résumer en quelques phrases les informations importantes et la morale de l'histoire.

Modelage

*L'enseignant lit le texte à haute voix. Il explique chaque étape de la **Structure narrative** à partir du texte **Une surprise**, en se posant des questions qui vont l'amener à repérer les informations spécifiques. Pour ce faire, il utilise le tableau 2.13 – **Schéma de structure narrative**, à la page suivante, qu'il a mis sur un transparent.*

Tableau 2.13 – Schéma de structure narrative

Une surprise

Contexte	*Quelles sont les informations importantes? Il précise les informations en se questionnant.*
Description du personnage principal et des autres personnages; situation initiale : temps, lieu, autres caractéristiques.	C'est l'histoire de la princesse Céline qui voulait faire une surprise à sa mère et lui offrir des fleurs à l'occasion de la fête des Mères.

Événement déclencheur	*Quel est le problème? Comment se sent-elle? Comment puis-je préciser davantage?*
Description de l'événement déclencheur (qui peut être ou non un problème); sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages.	Sortie nu-pieds dans le jardin, elle marche sur une branche de rosier. En voyant le sang, elle a peur et s'évanouit.

Actions	*Qu'est-ce que Céline a décidé de faire? Quelle a été la réaction de Céline, de sa mère? Que fait-elle? Est-ce clair?*
Description des actions entreprises par le personnage principal et les autres personnages; sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages; déroulement de l'intrigue.	Tout en pleurant, elle arrache les épines de son pied. Sa mère accourt. Céline raconte cette aventure à sa mère.

Résolution	*Quel est le résultat de l'action de Céline? Quelle est la leçon que je retire de cette histoire?*
Description des conséquences des actions; sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages; morale ou précepte (élément facultatif).	Prenant sa fille dans ses bras, la reine Caroline la console. Elle lui explique que souvent l'intention d'offrir un cadeau est plus importante que le cadeau lui-même.

Adapté de : L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993, p. 174.

L'enseignant écrit le résumé en utilisant les réponses qu'il a mises dans le tableau.

Résumé

C'est l'histoire de la princesse Céline qui voulait faire une surprise à sa mère et lui offrir des fleurs à l'occasion de la fête des Mères. Sortie nu-pieds dans le jardin, elle marche sur une branche de rosier. En voyant le sang, elle a peur et s'évanouit. Tout en pleurant, elle arrache les épines de son pied. Sa mère accourt. Céline raconte son aventure à sa mère. Prenant sa fille dans ses bras, la reine Caroline la console. Elle lui explique que souvent l'intention d'offrir un cadeau est plus importante que le cadeau lui-même.

Objectivation

L'enseignant verbalise la démarche en démontrant comment il arrive à sélectionner et réduire l'information, puis reformuler le tout dans un résumé.

PRATIQUE GUIDÉE

L'enseignant choisit un récit connu au niveau de lecture indépendante ou au niveau d'apprentissage comme **Les trois Barbichu**. Il le divise selon les étapes de la structure narrative. Il affiche les diverses parties de l'histoire au tableau ou sur une grande feuille.

Les élèves résument chaque partie des étapes de la structure narrative en se questionnant, tout en utilisant les règles du résumé. Souligner que dans les textes à structure narrative, on retrouve souvent plusieurs événements et actions menant à la résolution.

Noter au tableau les questions qu'ils peuvent se poser à chaque étape.

Contexte (1 - 2)
Trois boucs doivent traverser un pont, sous lequel vit un troll, pour se rendre sur l'autre flanc de la montagne.

Exemple :

Quelles sont les informations importantes? (où, quand se passe l'histoire et de qui s'agit-il?)

① **LES TROIS BARBICHU**

Trois boucs décident un jour de se rendre sur l'autre flanc de la montagne pour brouter à leur faim.
Leur barbichette pointue leur vaut le nom de Barbichu.
En chemin, ils doivent passer sur un pont.

②
Sous le pont, vit un méchant troll, avec des yeux grands comme des billes et un nez aussi gros qu'une quille.

Quel événement fait démarrer l'histoire? Comment les personnages ont-ils réagi? Quelle action est entreprise? (une ou plusieurs actions)

Événement déclencheur 3
Le plus petit bouc passe sur le pont et le troll, qui veut en faire un repas, tente de l'en empêcher.

③

En premier, arrive petit Barbichu

TIP, TOP! TIP, TOP!
Le voici sur le pont.

«QUI OSE passer sur mon pont?» grogne le méchant troll.

«Ce n'est que moi, dit petit Barbichu.
Je vais sur l'autre flanc de la montagne pour brouter à ma faim.»

«Ah! Ah! Voilà un bon dîner.
Je ne ferai de toi qu'une bouchée», dit le troll.

Action 4
Le plus petit bouc réussit à traverser en disant qu'il est trop petit, que son frère, qui le suit, fera un meilleur repas.

④

«Oh non, ne me mange pas!
Je suis trop petit.
Mon frère est bien plus gras pour faire un bon repas»,
dit petit Barbichu

«D'accord, passe ton chemin», dit le troll.

Événement 5
Le second Barbichu passe sur le pont et le troll, qui veut en faire un repas, essaie de l'en empêcher.

⑤

Un peu plus tard, arrive second Barbichu.

TIP, TOP! TIP, TOP! Le voici sur le pont.

«QUI OSE passer sur mon pont?» dit le troll.

«Ce n'est que moi, dit second Barbichu.
Je vais sur l'autre flanc de la montagne pour brouter à ma faim»,
dit-il d'une voix assez forte.
«Ah! Ah! Voilà un bon dîner. Je ne ferai de toi qu'une bouchée.»

Action 6
Le deuxième bouc réussit également à traverser le pont en tenant les mêmes propos que son jeune frère.

⑥

«Oh non, ne me mange pas! Mon frère est bien plus gras pour faire un bon repas», dit second Barbichu.
«D'accord, passe ton chemin», dit le troll.

Événement 7
Le plus gros bouc passe sur le pont et le troll tente aussi de l'en empêcher pour le manger.

⑦

Un peu plus tard, arrive gros Barbichu.

TIP, TOP! TIP TOP!
Le voici sur le pont.

«QUI OSE passer sur mon pont?» dit le troll.

«C'est moi», dit le plus gros des Barbichu d'une voix tonnante.

«Ah! Ah! Voilà un bon dîner. Je ne ferai de toi qu'une bouchée», dit le troll.

Action 8
Le troisième bouc, vraiment plus gros que ses frères, réussit à vaincre le troll.

⑧

«Essaie donc! J'ai deux grandes cornes effilées qui te transperceront sans hésiter.

Et j'ai à côté de moi deux grosses pierres carrées qui t'écraseront en purée.»

Quel est le résultat de l'action? Quelle leçon peut-on retirer de l'histoire?

Résolution
Les trois boucs sont heureux sur l'autre flanc de la montagne.

⑨

Aussitôt dit... Aussitôt fait.

Les trois Barbichu sont maintenant sur l'autre flanc de la montagne.

Gras et dodu, ils broutent du matin au soir et du soir au matin... tout heureux d'avoir joué un tour au méchant troll.

Source : Les trois Barbichu. Conte norvégien (texte français de Martine Connat), Scholastic Canada Ltd., Richmond Hill, Ontario, © 1990. Reproduit avec permission.

Résumé

Trois boucs doivent traverser un pont, sous lequel vit un troll, pour se rendre sur l'autre flanc de la montagne.

Le plus petit bouc passe sur le pont et le troll, qui veut en faire un repas, tente de l'en empêcher. Le plus petit bouc réussit à traverser en disant qu'il est trop petit, que son frère, qui le suit, fera un meilleur repas.

Le second Barbichu passe sur le pont et le troll, qui veut en faire un repas, essaie de l'en empêcher. Le deuxième bouc réussit également à traverser le pont en tenant les mêmes propos que son jeune frère.

Le plus gros bouc passe sur le pont et le troll tente aussi de l'en empêcher pour le manger. Le troisième bouc, vraiment plus gros que ses frères, réussit à vaincre le troll.

Les trois boucs sont heureux sur l'autre flanc de la montagne.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment ils ont procédé pour résumer le récit selon les étapes de la structure narrative. Demander aux élèves de partager les démarches qui réussissent bien pour eux.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Après plusieurs pratiques dans divers contextes, amener les élèves à résumer des textes narratifs. Pour ce faire, vous trouverez trois cadres de récit. Le **Cadre de récit 1** amène l'élève à résumer un récit comprenant un personnage. Souligner que cette habileté est fort utile pour améliorer la qualité de l'étude. Elle peut aussi aider les élèves à rédiger des textes mieux structurés.

Le **Cadre de récit 2** permet de faire un résumé d'une histoire où le dénouement est très simple.

Le **Cadre de récit 3** a été inclus pour faire l'étude d'un roman dans **une heure**. Suivre la démarche suivante pour faire cette activité :

C'est une activité qui permet à l'enseignant d'organiser les groupes pour qu'il y ait de bons lecteurs dans chaque groupe.

- Choisir un roman à lire avec un groupe-classe et le présenter brièvement aux élèves. Chaque groupe doit avoir un exemplaire du roman à lire.
- Regrouper les élèves en équipes de trois ou quatre élèves. Démontrer comment compléter le cadre de récit.
- Assigner la lecture d'un chapitre du roman à chaque groupe. S'il y a plus de chapitres que de groupes, ne pas assigner tous les chapitres; choisir ceux qui sont importants pour la compréhension de l'ensemble du roman (le but n'est pas d'en faire une étude approfondie).
- Assigner les rôles. Il faut un lecteur, un secrétaire et un rapporteur. Dans les groupes de quatre, on peut aussi avoir un vérificateur de tâches.
- Lire le chapitre. Les élèves se regroupent et écoutent le lecteur lire le chapitre désigné pour le groupe. Quand il y a suffisamment

d'exemplaires du roman pour chaque élève, on peut demander à chacun de faire une première lecture du chapitre silencieusement. Ensuite, le lecteur peut lire à haute voix pendant que ses co-équipiers écoutent.

- Demander aux élèves de ressortir l'information du chapitre qu'ils viennent de lire. Le secrétaire complète le cadre de récit 3.
- Demander au rapporteur de lire le résumé de chaque groupe. De cette façon, on peut faire la lecture d'un roman dans une heure.
- Fournir une rétroaction positive suivant les présentations de chaque groupe.

Source consultée : «Getting adolescents to read», Linda M. Clary, dans Journal of Reading, vol. 34, n° 5, © 1991, p. 340 à 346.

Fiche reproductible 2.2

Schéma de structure narrative

Contexte	
Description du personnage principal et des autres personnages; situation initiale : temps, lieu, autres caractéristiques.	

Événement déclencheur	
Description de l'événement déclencheur (qui peut être ou non un problème); sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages.	

Actions	
Description des actions entreprises par le personnage principal et les autres personnages; sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages; déroulement de l'intrigue.	

Résolution	
Description des conséquences des actions; sentiments et réactions du personnage principal et des autres personnages; morale ou précepte (élément facultatif).	

Adapté de : L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993, p. 174. Reproduit avec permission.

Fiche reproductible 2.3

Cadre de récit 1
Résumé de récit comprenant un personnage.

C'est une histoire au sujet de _____.
_____ est un personnage important dans l'histoire
_____ . _____ a essayé de
_____. L'histoire se termine lorsque
_____
_____
_____
_____

Cadre de récit 2
Résumé de récit comprenant une histoire simple.

Cette histoire se passe _____. Je le sais car l'auteur dit _____.
_____ est un personnage important dans l'histoire.
_____ est important car
_____. À un moment donné, il/elle
_____.

Au début de l'histoire, un problème survient lorsque
_____ _____. Après cela
_____. Ensuite
_____.

Le problème est finalement réglé lorsque _____
_____. À la fin _____
_____.

Fiche reproductible 2.4

Cadre de récit 3
Résumé d'un chapitre pour faire l'étude d'un roman dans une heure.

Situation initiale

L'action dans le chapitre _____ se passe _____ . Je le sais car l'auteur dit _____. D'autres indices qui nous indiquent quand (où) l'histoire se passe sont

_____

_____ .

Comportement des personnages

_____ et _____ sont deux personnages rencontrés dans ce chapitre. _____ (nom du personnage) est _____ _____ (caractéristique) tandis que _____ (autre personnage) est _____ (caractéristique). Par exemple, _____ essaie de _____ et _____ essaie de _____ _____ . _____ apprend une leçon lorsque

_____

_____ .

Idées importantes ou intrigue

Dans ce chapitre, un problème survient lorsque _____ _____ . Après cela _____

_____ .

Ensuite, _____ . Le problème est finalement réglé lorsque _____

_____ . À la fin du chapitre

_____ .

Traduit et adapté de : Diagnostic Reading Program Instructional Strategies 4, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1986, p. 143 à 149.

Lire et résumer un texte informatif

PRÉSENTATION

Quoi? Résumer un texte informatif en respectant les règles du résumé.

Pourquoi? Pour amener le lecteur à mieux comprendre le texte et mieux retenir l'information.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant explique comment résumer un texte selon les étapes de la structure informative. L'enseignant écrit le texte sur un transparent.

L'enseignant choisit un texte au niveau d'apprentissage ou au niveau d'indépendance en lecture. Il peut également consulter la Partie 3, **Le rappel**, p. 3-47.

Le tabac

Le **tabac** est une plante. Les feuilles de cette plante sont broyées pour faire des cigarettes, des cigares, du tabac à chiquer et du tabac à pipe. Les feuilles de tabac contiennent un produit chimique appelé **nicotine**. Quand une personne fume ou mâche du tabac, elle absorbe de la nicotine. La nicotine cause des réactions dans le corps.

La nicotine, comme la caféine, est un stimulant. La nicotine fait battre le cœur plus vite. Les fumeuses et les fumeurs pensent qu'ils ont plus d'énergie. En fait, ils perdent de l'énergie parce que la nicotine fait travailler leur cœur plus fort.

Les fumeuses et les fumeurs s'habituent à l'effet de la nicotine. Ils veulent fumer de plus en plus. Ils ont besoin de la nicotine pour bien se sentir. Ils ont une **dépendance** à la nicotine. Ils ont beaucoup de difficulté à arrêter de fumer.

Source : Jeune du Canada en bonne santé – 1, Grant Ellis, Vicki O'Brien et Cameron Young, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, © 1992, p. 108.

Intention de lecture : Résumer en quelques phrases ce qu'on a appris au sujet du tabac.

Modelage

En lisant le texte à haute voix, l'enseignant raye les informations qui sont non essentielles et pertinentes. Tout au long de sa lecture il se questionne.

Exemple :

Est-ce important de dire que le tabac est une plante?

- Oui, parce que ça m'explique comment il se fait que je peux mâcher le tabac.

Le tabac

Cette information n'est pas nécessaire

Le **tabac** est une plante. ~~Les feuilles de cette plante sont broyées~~ pour faire ~~des~~ différents produits (terme englobant)
~~cigarettes, des cigares, du tabac à chiquer et du tabac à pipe. Les feuilles de tabac~~ contiennent un produit chimique appelé **nicotine**. ~~Quand une personne fume ou~~ C'est la nicotine qui est dangereuse pour mon corps, donc voici une autre information importante...
~~mâche du tabac, elle absorbe de la nicotine. La nicotine cause des réactions dans le corps~~ .

Le mot stimulant englobe toute cette information.

La nicotine, ~~comme la caféine~~, est un stimulant. ~~La nicotine fait battre le cœur plus vite. Les fumeuses et les fumeurs pensent qu'ils ont plus d'énergie. En fait~~, ~~ils perdent de l'énergie parce que la nicotine fait travailler leur cœur plus fort~~.

Les fumeuses et les fumeurs s'~~habituent à l'effet de la nicotine. Ils veulent fumer de plus en plus. Ils ont besoin de la nicotine pour bien se sentir. Ils~~ ont une Le mot dépendance est un autre terme englobant.
dépendance à la nicotine. ~~Ils ont beaucoup de difficulté à arrêter de fumer~~.

Source : Jeune du Canada en bonne santé – 1, Grant Ellis, Vicki O'Brien et Cameron Young, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, © 1992, p. 108.

*Après avoir éliminé l'information qui n'est pas essentielle ou pertinente, l'enseignant remplit le tableau 2.14 – **Schéma de structure informative 1** qu'il a mis sur transparent (voir Fiche reproductible 2.5 – **Schéma de structure informative 1**, p. 2-105).*

Tableau 2.14 – Schéma de structure informative 1

Sujet : Choisir quelques mots pour décrire le sujet abordé dans ce texte.
Idée principale : Écrire une phrase pour décrire l'idée principale. Cette phrase peut être écrite en utilisant les mots qui résument le sujet.
Idées secondaires : Voir l'activité **Idée principale explicite/implicite et idées secondaires**, p. 2-80. Écrire une phrase ou deux avec les données qui soutiennent l'idée principale et éliminer les idées redondantes ou non essentielles.
Résumé : Faire un retour sur l'ensemble et écrire quelques phrases pour résumer le texte.

Sujet : Le tabac

1. **Idée principale**	2. **Idée principale**	3. **Idée principale**
Le tabac est utilisé pour faire différents produits. C'est une plante qui contient un produit chimique appelé nicotine.	La nicotine est un stimulant.	Les fumeurs deviennent dépendants de la nicotine.
Idées secondaires • Les feuilles sont broyées pour faire des cigarettes/ cigares, du tabac à chiquer/ tabac à pipe.	**Idées secondaires** • La nicotine = stimulant comme la caféine.	**Idées secondaires** • Ils s'habituent à l'effet de la nicotine, en veulent de plus en plus.
• Fumer ou mâcher provoque des réactions.	• Malgré l'impression qu'ont les fumeurs d'avoir un regain d'énergie, le cœur travaille plus fort.	• Ils ont de la difficulté à arrêter de fumer.

Résumé : Le tabac utilisé pour faire les cigarettes est une plante qui contient un produit chimique à effet stimulant, la nicotine. Les fumeurs deviennent dépendants de la nicotine.

Objectivation : L'enseignant explique et démontre les étapes qui l'ont amené à choisir l'information et à la réduire pour en arriver à un résumé bien rédigé.

PRATIQUE GUIDÉE : Choisir un texte selon le niveau des élèves. Ce texte peut provenir d'une matière autre que le français comme le suivant, en études sociales.

LA GESTION DES FORÊTS

Au début de l'exploitation forestière, il n'y avait pas beaucoup de règles concernant le choix des sites et des méthodes. Les compagnies forestières prenaient le bois qu'elles voulaient et le payaient au gouvernement. Plus on coupait de bois, plus cela rapportait au gouvernement. L'argent servait à la construction de routes, de voies ferrées et d'autres choses dont le pays avait besoin.

Mais, vers 1940, le gouvernement s'est inquiété. Les forêts rapportaient beaucoup d'argent, mais elles diminuaient de plus en plus et on gaspillait beaucoup de bois.

Le gouvernement a commencé à établir des règles pour protéger les forêts. On a imposé des limites à la quantité de bois que l'on pouvait couper. Le gouvernement voulait s'assurer qu'il y aurait toujours assez de nouveaux arbres pour remplacer ceux que l'on coupait.

La plupart des forêts canadiennes font maintenant partie de ce que l'on appelle le **domaine public**, c'est-à-dire qu'elles appartiennent à tous les Canadiens. Les parcs et les autoroutes font aussi partie du domaine public. C'est le **gouvernement provincial** généralement qui est responsable de leur **gestion.**

Pour cela le gouvernement nomme des **experts-forestiers** pour décider quelles zones devraient être coupées et lesquelles devraient être réservées à d'autres usages. Les compagnies doivent obtenir des **permis** du gouvernement. Parfois le gouvernement charge les compagnies d'engager leurs propres experts et de prendre leurs propres décisions au sujet de la protection des forêts publiques pour l'avenir. Mais c'est le gouvernement qui a le dernier mot.

Au cours des années, la gestion des forêts est devenue de plus en plus importante. Aujourd'hui elle comprend le **reboisement** et la protection contre les incendies et les insectes. Les gens comprennent aujourd'hui que les ressources doivent être utilisées avec modération, sinon elles vont s'épuiser. Le travail des experts-forestiers profitera à tous les Canadiens à l'avenir.

Source : Explorons le Canada. Leçons du passé, regards sur l'avenir, Vivien Bowers et Diane Swanson, Douglas & McIntyre (Educational) Ltd., Vancouver, © 1987, p. 40-41. Reproduit avec permission.

Présenter le texte à l'élève selon les étapes de progression suivantes :

1. **Identification du sujet :** La gestion des forêts

2. **Identification de l'idée principale de chaque paragraphe**

   a) Au début de l'exploitation forestière, il y avait peu de règles pour gérer les richesses forestières.
   b) Avec le temps, il y a eu du gaspillage et une diminution des étendues de forêt.
   c) Le gouvernement a dû imposer des limites à la coupe de bois.
   d) Le gouvernement gère les forêts considérées comme domaine public.
   e) Le gouvernement engage des experts pour prendre des décisions au sujet de la protection des forêts.
   f) Les gens comprennent qu'il faut prendre différents moyens pour protéger les forêts.

3. **Élimination des idées secondaires non essentielles**

Mise en garde

Dans le matériel didactique utilisé dans la salle de classe, on retrouve parfois des textes dont l'idée principale n'est pas évidente. Dans de tels cas, il faut amener l'élève à formuler sa propre idée principale. L'enseignant pourra consulter l'activité «Idée principale explicite/ implicite et idées secondaires», p. 2-80.

LA GESTION DES FORÊTS

Au début de l'exploitation forestière, il n'y avait pas beaucoup de règles ~~concernant le choix des sites et des méthodes~~ (terme englobant (richesses forestières)). Les compagnies forestières ~~prenaient le bois qu'elles voulaient et~~ le payaient au gouvernement. ~~Plus on coupait de bois, plus cela rapportait au gouvernement~~ (cette information n'est pas importante): L'argent servait à la construction de routes, ~~de voies ferrées~~ et d'autres choses ~~dont le pays avait besoin~~.

~~Mais, vers 1940~~, le gouvernement s'est inquiété. ~~Les forêts rapportaient beaucoup d'argent, mais elle~~s diminuaient de plus en plus et on gaspillait beaucoup de bois.

~~Le gouvernement a commencé à établir~~ (cette information n'est pas nécessaire) des règles ~~pour protéger les forêts~~. On a imposé des limites à la quantité de bois que l'on pouvait couper. Le gouvernement voulait s'assurer qu'il y aurait toujours assez de nouveaux arbres pour remplacer ceux que l'on coupait.

La plupart des forêts canadiennes font maintenant partie de ce que l'on appelle le **domaine public**, ~~c'est-à-dire qu'elles appartiennent à tous les Canadiens. Les parcs et les autoroutes font aussi partie~~ (cette information n'est pas nécessaire)

~~du domaine public~~. C'est le **gouvernement provincial** généralement qui est responsable de leur **gestion.**

le mot gérant englobe toute cette information

~~Pour cela~~ le gouvernement nomme des **experts-forestiers** pour ~~décider quelles zones devraient être coupées et lesquelles devraient être réservées à d'autres usages~~. Les compagnies doivent obtenir des **permis** du gouvernement. ~~Parfois le gouvernement charge les compagnies~~ d'engager ~~leurs propres experts et de prendre leurs propres décisions~~ au sujet de la protection des forêts ~~publiques pour l'avenir~~. Mais c'est le gouvernement qui a le dernier mot.

~~Au cours des années, la gestion des forêts est devenue de plus en plus importante. Aujourd'hui elle comprend~~ le **reboisement** et la protection contre les incendies et les insectes. Les gens comprennent ~~aujourd'hui que les ressources doivent être utilisées avec modération, sinon elles vont s'épuiser. Le travail des experts-forestiers~~ profitera à tous les Canadiens à l'avenir.

termes englobants – qu'il faut prendre différents moyens pour protéger les forêts.

protection des forêts, termes englobants

Source : Explorons le Canada, Leçons du passé, regards sur l'avenir, Vivien Bowers et Diane Swanson, Douglas & McIntyre (Educational) Ltd., Vancouver, © 1987, p. 40-41. Reproduit avec permission.

4. **Rédaction et révision de résumé**

Au début de l'exploitation forestière, il y avait peu de règles pour gérer les forêts publiques. Le gouvernement a imposé des limites à la coupe de bois pour mettre fin au gaspillage et à la diminution des étendues de forêt. Il a aussi engagé des experts pour assurer la protection des forêts.

Tableau 2.15 – Schéma de structure informative 2

Sujet : La gestion des forêts

	Idée principale	Idées secondaires
1.	Au début de l'exploitation forestière, il y avait peu de règles pour gérer les richesses forestières.	Les compagnies forestières payaient le bois au gouvernement et ceci permettait la construction de routes ou autres choses.
2.	Avec le temps, il y a eu du gaspillage et une diminution des étendues de forêt.	Le gouvernement commence à réaliser que la forêt doit être protégée.
3.	Le gouvernement a dû imposer des limites à la coupe de bois.	Les règles imposées par le gouvernement assurent qu'il y aura toujours assez de nouveaux arbres pour remplacer ceux que l'on coupe.
4.	Le gouvernement gère les forêts considérées comme domaine public.	Le gouvernement provincial devient gérant des forêts.
5.	Le gouvernement engage des experts pour prendre des décisions au sujet de la protection des forêts.	• Les compagnies doivent obtenir des permis avant de couper du bois. • C'est toujours le gouvernement qui a le dernier mot en ce qui concerne la gestion des forêts.
6.	Les gens comprennent qu'il faut prendre différents moyens pour protéger les forêts.	• On protège les forêts par le reboisement et la protection contre les incendies et les insectes. • La protection des forêts profitera à tous les Canadiens à l'avenir.

Résumé : Au début de l'exploitation forestière, il y avait peu de règles pour gérer les forêts publiques. Le gouvernement a imposé des limites à la coupe de bois pour mettre fin au gaspillage et à la diminution des étendues de forêt. Il a aussi engagé des experts pour assurer la protection des forêts.

Objectivation

Demander aux élèves de travailler en équipe ou de façon autonome pour résumer les textes, en utilisant les schémas proposés. Discuter des différentes étapes. Amener les élèves à analyser leur schéma, en expliquant et justifiant la sélection des données.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Profiter de toutes les occasions pour inviter les élèves à exercer cette habileté pour qu'ils puissent devenir autonomes. L'utilisation d'un schéma peut faciliter la mémorisation d'information, c'est-à-dire qu'il peut être utilisé comme outil d'appui dans la démarche d'étude, lors de la révision de certains faits importants dans les différentes matières. On peut choisir différents types de graphiques pour présenter l'information, tel que suggéré dans la stratégie **Utiliser la structure du texte**, p. 2-107.

Fiche reproductible 2.5

Schéma de structure informative 1

Sujet :
Idée principale :
Idées secondaires :
Résumé :

Sujet :

Idée principale	**Idée principale**	**Idée principale**
Idées secondaires	**Idées secondaires**	**Idées secondaires**

Résumé :

Fiche reproductible 2.6

Schéma de structure informative 2

Sujet :

1.	**Idée principale**	**Idées secondaires**
2.	**Idée principale**	**Idées secondaires**
3.	**Idée principale**	**Idées secondaires**
4.	**Idée principale**	**Idées secondaires**
5.	**Idée principale**	**Idées secondaires**
6.	**Idée principale**	**Idées secondaires**

Résumé :

Utiliser la structure du texte

Information théorique

Quoi? Utiliser les indices spécifiques à chaque structure de texte.

Pourquoi? Pour prédire le déroulement d'une histoire et pour déterminer les éléments importants dans les textes. Pour mieux comprendre ce qu'on lit, pour mieux retenir l'information fournie dans le texte.

Compte tenu de son intention, un auteur choisit la structure de texte qui correspond le mieux au message qu'il veut passer. La structure du texte fait référence à la façon dont les idées sont organisées. C'est la manière de présenter le contenu du texte. Il importe que le lecteur tienne compte de l'organisation des idées à l'intérieur d'un texte.

Le lecteur utilise ses connaissances sur la structure des **textes narratifs** pour prédire et déterminer les éléments importants. Il utilise ses connaissances sur la structure de **textes informatifs** pour mieux comprendre et retenir l'information. «Toutefois, l'objectif visé n'est pas d'amener les élèves à identifier la structure du texte, mais bien de tirer profit des éléments fournis par la structure pour se concentrer sur les éléments importants du texte» (Giasson, 1990, p. 124).

Cette stratégie doit s'enseigner dès la première année, en commençant par les textes narratifs. Pour les textes informatifs, l'étude de la structure pourrait se faire de la façon suivante :

- **Premier cycle de l'élémentaire**

  Présentation de textes à structure descriptive, séquentielle et énumérative.

- **Deuxième cycle de l'élémentaire**

  Présentation de textes à structure comparative, de cause à effet et de problème et la solution.

- **Secondaire**

  Présentation de textes à structure argumentative.

LA STRUCTURE DE TEXTES NARRATIFS

Les textes narratifs sont ceux qui, dans une situation réelle ou imaginaire, posent une situation de départ, élaborent une suite d'événements qui mènent à un dénouement.

La recherche démontre que la compréhension des textes narratifs (le récit, le conte, la fable, la légende, etc.) s'améliore avec l'enseignement du schéma de récit. Le schéma de récit permet au lecteur de se familiariser avec les différentes parties d'une histoire. Lorsque le lecteur devient habile à reconnaître les différentes parties d'un récit, il doit apprendre à découvrir les intentions et les motivations des personnages. L'enseignement du schéma de récit doit se faire pour améliorer la compréhension et le rappel du récit chez le lecteur.

Activités suggérées :

- Tableau 2.16 – Schéma de récit, p. 2-108.
- Tableau 2.17 – La structure de textes informatifs, p. 2-110
- Tableau 2.18 – Graphiques de types de textes informatifs, p. 2-111
- Schémas de récits, p. 2-113
- Fiche reproductible 2.7 – Schéma de récit, p. 2-118
- Histoire à remettre en ordre, p. 2-119
- Graphiques de textes, p. 2-124

133 BEST COPY AVAILABLE

Le système de règles concernant la structure des textes dont le but est d'expliquer les relations entre les différentes parties du récit se nomme : la grammaire de récit. (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition, p. 1092)

Les parties du récit ne sont pas toujours évidentes ou présentes dans ces grammaires mais, de façon générale, on retrouve les parties comme présentées dans le tableau ci-dessous et données à titre d'exemple.

Tableau 2.16 – Schéma de récit

1. **Situation initiale**
   - Personnage : _____
     _____
   - Temps : _____
     _____
   - Lieu : _____
     _____

2. **Nœud**
   - Événement déclencheur : _____
     _____
     _____
   - Actions subséquentes (solutions apportées au problème) :
     _____
     _____
     _____
     _____
     _____

3. **Situation finale**
   - Résultat/Leçon :
     _____
     _____
     _____
   - Fin de l'histoire :
     _____
     _____
     _____

Le graphique est un outil qui peut être utilisé comme appui pour le lecteur qui doit se faire une image mentale de ce qu'il lit.

LA STRUCTURE DE TEXTES INFORMATIFS

Les textes informatifs sont ceux qui présentent l'information se rapportant à un fait, un concept, une règle, une généralisation, etc.

Les structures des textes informatifs sont plus difficiles à maîtriser pour l'élève. Il doit avoir une connaissance de l'organisation des textes informatifs afin de mieux comprendre et retenir les informations fournies par l'auteur.

Le tableau 2.17 – **La structure de textes informatifs**, p. 2-110, présente les différentes structures informatives en les reliant à des formes ou types de texte et des indices sur le plan du vocabulaire.

Tableau 2.17 – La structure de textes informatifs

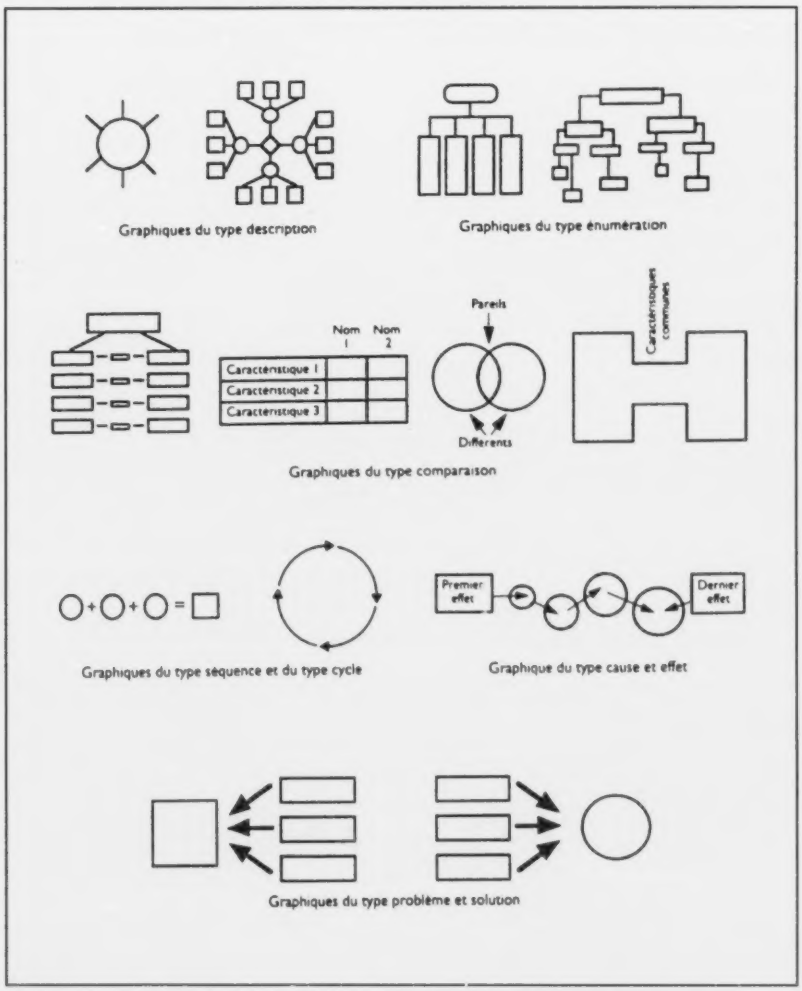
	Formes ou types de texte	Indices
La séquence	• un texte présentant le déroulement par étapes, les séquences d'un cycle, etc.	• avant, enfin, quand, toujours, ensuite
La description	• un texte qui décrit en détail une personne, un animal, un objet, comme un exposé, un article encyclopédique	• certains éléments, plusieurs caractéristiques, différents aspects
L'énumération	• un texte présentant une série d'objets regroupés autour d'un point commun, comme les composantes des groupes d'aliments	• d'abord, premièrement...
La comparaison	• un texte qui fait ressortir les ressemblances et les différences par rapport à deux ou plusieurs éléments, comme le système scolaire canadien par rapport à celui de l'Allemagne et du Japon	• alors, cependant, pourtant, sauf, néanmoins, comme
La cause à effet	• un texte présentant une cause ou un effet et les relations causales entre les deux explications, comme les effets des soins dentaires sur la bonne santé des dents	• parce que, vu que, à cause de, par conséquent
Le problème et la solution	• un texte qui expose un problème et propose une/des solution(s), comme un texte décrivant la baisse de dons à la banque alimentaire et les solutions avancées	• effectivement, de manière à, puisque

Source : Ginette Tremblay. Reproduit avec permission.

Les différents types de structures de textes informatifs se prêtent bien à l'utilisation de visuels pour les démontrer. Par exemple, «la **séquence** peut s'illustrer avec des images démontrant les différentes **étapes**» (Giasson, 1995, p. 244). Le **graphique** est une autre façon d'amener le lecteur à mieux comprendre la structure de textes informatifs.

Le tableau suivant présente différents types de graphiques pour les textes informatifs. Ceux-ci sont très utiles pour présenter aux élèves la structure de textes informatifs.

Tableau 2.18 – Graphiques de types de textes informatifs



Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Éditeur Gaëtan Morin ltée, Boucherville, © 1995, p. 246. Reproduit avec permission.

«DES SUGGESTIONS POUR LA CRÉATION DE GRAPHIQUES

Si vous n'êtes pas encore familier avec les graphiques et que vous vouliez en présenter aux élèves, voici quelques pistes à suivre (Armstrong et autres, 1991) :

1. À mesure que vous lisez le texte que les élèves auront à lire, pensez à sa structure et au format possible du graphique.
2. Adoptez ou concevez un format que vous utiliserez dans plusieurs textes. On pourrait penser que les élèves trouvent ennuyeuse la répétition du même graphique, mais il semble au contraire qu'ils travaillent mieux quand ils savent à quoi s'attendre.
3. Travaillez avec une autre personne pour construire vos graphiques.
4. Réalisez des graphiques simples; n'y placez pas trop d'informations. L'objectif du graphique est de faire comprendre aux élèves les relations entre les éléments importants du texte et de dégager la structure du texte.
5. Si vous donnez aux élèves des graphiques entièrement remplis, ils auront moins tendance à les utiliser : laissez plutôt une partie des graphiques à remplir par les élèves. À la fin, ceux-ci créeront leurs propres graphiques.»

Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Éditeur Gaëtan Morin ltée, Boucherville, © 1995, p. 245. Reproduit avec permission.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.
2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.
3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

Schémas de récits

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser des schémas reliés à la structure cognitive générale du lecteur.

Pourquoi? Pour mieux traiter l'information du texte et la comprendre.

DÉMONSTRATION

Comment? Au début, l'enseignant choisit un texte connu des élèves, comme l'histoire du Petit Chaperon rouge, et le divise selon la catégorisation classique.

Questionnement à utiliser pour un texte narratif

Situation initiale

De **qui** s'agit-il?
Où et **quand** se déroule l'histoire?

Événement déclencheur

Quelle **situation** a rencontré le personnage?

Action

Qu'est-ce qu'il a fait?
Quelle a été la réaction/le résultat de l'action?

Résolution

Comment a-t-on réglé le problème?
Quelle leçon peut-on en tirer?

L'enseignant doit toujours se sentir libre d'utiliser les formats qui lui permettent de mieux expliquer la catégorisation classique d'un récit.

Il explique que les textes narratifs tournent autour d'un personnage qui essaie de résoudre un problème ou d'atteindre un but.

Modelage

*En utilisant un transparent où il a fait un cercle, l'enseignant écrit le titre **Le Petit Chaperon rouge** au centre.*

*Il explique que la **situation initiale** nous situe dans l'histoire. Il se pose les questions suivantes :*

- De **qui** s'agit-il? – Le Petit Chaperon rouge, grand-mère, le loup.
- **Où** et **quand** se déroule l'histoire? – dans la forêt, une journée d'été.

Situation initiale

C'est l'été. Le Petit Chaperon rouge va voir sa grand-mère qui vit de l'autre côté de la forêt pour lui apporter de la nourriture. Maman lui dit de faire attention dans la forêt car il y a un loup.

Il explique que l'événement déclencheur démontre :
- Quelles sont les difficultés que les personnages rencontrent dans l'histoire?

Événement déclencheur 1

Elle rencontre le loup qui, bien gentiment, s'informe d'elle et de sa destination.

Il explique que l'action nous indique :
- Que font les personnages face à des difficultés?
- Quelle est leur réaction?

Action 1

Le Petit Chaperon rouge continue sa route dans la forêt.

Événement déclencheur 2

Le loup est arrivé avant elle chez la grand-mère, est entré et a mis la grand-mère dans la garde-robe.

Action 2

Le loup s'installe dans le lit de la grand-mère.

Action 3

Le Petit Chaperon rouge arrive chez sa grand-mère et frappe à la porte.

Action 4

Le loup l'invite à entrer.

Événement déclencheur 3

Le Petit Chaperon rouge discute avec sa grand-mère (nez, oreilles, yeux). Le Petit Chaperon rouge s'aperçoit que ce n'est pas sa grand-mère.

Action 5

Le Petit Chaperon rouge se met à crier en sortant de la maison.

L'enseignant explique que la résolution nous indique :
- Comment les personnes ont-elles réglé leur problème?
- De quelle façon les personnages ont-ils réglé le problème?

Il explique que parfois il y a une leçon.

Résolution

Le chasseur arrive, s'empare du loup, libère la grand-mère et s'assure que le Petit Chaperon rouge rentre chez elle en toute sûreté.

Le Petit Chaperon rouge

Adapté de : Diagnostic Reading Program, Instructional Strategies (4), Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1986, p. 149.

Objectivation

L'enseignant explique comment il se sert de la structure narrative avec la catégorisation classique (**situation initiale, événement déclencheur, action, résolution**) pour comprendre le texte, faire des liens avec d'autres textes semblables et approfondir sa compréhension des textes narratifs.

PRATIQUE GUIDÉE

Choisir un texte connu comme la fable de La Fontaine, **Le renard et le corbeau**.

Procéder en utilisant le questionnement tel que dans la démonstration.

La fable de La Fontaine **Le renard et le corbeau**

Situation initiale

De **qui** s'agit-il?
Où et **quand** se déroule l'histoire?

Personnage **Personnage**

Il s'agit d'un renard rusé qui a bien faim et d'un corbeau orgueilleux.
L'histoire se déroule dans la forêt. **Lieu**

Événement déclencheur – Nœud

Quelle **situation** a rencontrée le personnage?

Nœud

Le renard affamé convoite le fromage du corbeau et élabore un plan pour l'obtenir.

Action

Qu'est-ce qu'il **a fait**?
Quelle a été la **réaction**, le **résultat** de l'action?

Action 1 **Action 2**

Le renard complimente le corbeau sur son plumage. Il continue en lui parlant de sa belle voix. C'est au moment où le corbeau ouvre la bouche pour chanter que le renard réussit à obtenir le fromage.

Solutions apportées au problème

Résolution

Comment a-t-on **réglé** le problème?
Quelle **leçon** peut-on en tirer?

Résultat **Leçon**

Le renard flatteur a eu ce qu'il désirait. L'orgueil du corbeau lui a fait perdre son dîner.

Objectivation

Amener les élèves à décrire comment l'utilisation de la structure narrative et du schéma de récit, améliore leur compréhension du récit et leur rappel de la lecture.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture pour utiliser la structure sous-jacente d'un texte pour mieux comprendre.

Fiche reproductible 2.7

Schéma de récit

1. Situation initiale

- Personnage : _____
  _____
- Temps : _____
  _____
- Lieu : _____
  _____

2. Nœud

- Événement déclencheur : _____
  _____
  _____
- Actions subséquentes (solutions apportées au problème) :

  _____
  _____
  _____
  _____
  _____

3. Situation finale

- Résultat/Leçon :

  _____
  _____
  _____
- Fin de l'histoire :

  _____
  _____
  _____

Histoire à remettre en ordre

PRÉSENTATION

Quoi? Analyser un texte à partir des catégories de la grammaire du récit.

Pourquoi? Pour mieux comprendre et identifier les informations importantes dans un texte.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un texte narratif adapté au niveau des élèves où la structure est très évidente (**situation initiale, événement déclencheur, action, résolution**). Il sépare le texte selon les catégories de la grammaire du récit. Utiliser un transparent ou le tableau pour faire la démonstration.

La grammaire du récit : système de règles concernant la structure des textes dont le but est d'expliquer les relations entre les différentes parties du récit.

Source : Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition, p. 1092.

UN PIÉTON EXTRAORDINAIRE

Tout à coup, j'ai aperçu un vieil homme, bien mis, qui aurait pu être mon grand-père, traverser la rue. Il marchait calmement, le sourire aux lèvres, d'un pas assuré mais lent. Une drôle de chose sortait de son chapeau. Le soleil m'aveuglait et je n'arrivais pas à voir clairement ce que c'était. Ce n'était pas une jolie plume décorative. Non; cela ressemblait plutôt à un morceau de bois. Une brique en bois sur un chapeau? Impossible! Je n'y comprenais rien.

C'est alors que j'ai compris de quoi il s'agissait. Le vieil homme avait décidé de se servir de sa canne, qu'il employait d'habitude de façon ordinaire, d'une façon extraordinaire. Il avait mis la poignée recourbée de sa canne sur son chapeau, et il tenait le long bout droit de sa canne d'une main ferme. La poignée recourbée de la canne était devenue un véritable crochet géant qui lui permettait de marcher sans soucis, le chapeau fermement fixé sur sa tête. Ce vieillard était vraiment très intelligent et très débrouillard.

Par un jour d'automne ensoleillé et venteux, j'ai vu quelqu'un d'extraordinaire traverser la rue. On était en plein cœur de ville. Les feuilles dorées de l'automne tourbillonnaient autour de nos têtes. Les piétons, eux, se tenaient par les coudes afin de ne pas se faire emporter par le vent.

Puis, au fur et à mesure que le piéton s'est approché de nous, le mystère s'est éclairci. La forme de ce que j'avais pris pour un bloc de bois a commencé à se préciser. Le bois avait une forme recourbée. Il était d'un blond miel bien poli. Ce n'était pas n'importe quel morceau de bois. Lorsque l'homme s'est tourné vers nous, j'ai vu qu'il tenait quelque chose dans sa main : une longue tige de bois de la même couleur que le morceau de bois sur le dessus de son chapeau.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

Modelage

L'enseignant lit l'histoire mêlée. Après la lecture, il se demande ce qui ne va pas dans cette histoire. Il explique que pour lui l'histoire n'a pas d'ordre (la situation initiale semble être à la fin, etc.).

Il explique qu'il n'arrive pas à comprendre l'histoire. Il se pose les questions suivantes :

- *Est-ce qu'il y a un paragraphe qui présente le début de l'histoire?*
- *Y a-t-il des indices qui puissent m'aider à retrouver le début de l'histoire?*

> Par un jour d'automne ensoleillé et venteux, j'ai vu quelqu'un d'extraordinaire traverser la rue. On était en plein cœur de ville. Les feuilles dorées de l'automne tourbillonnaient autour de nos têtes. Les piétons, eux, se tenaient par les coudes afin de ne pas se faire emporter par le vent.

***Par un beau jour** – dans ce paragraphe, l'auteure me situe – c'est un jour d'automne, l'histoire se passe en ville, il vente beaucoup parce que les feuilles tourbillonnent et les piétons ont peur de se faire emporter par le vent. C'est la **situation initiale**.*

Au début de l'histoire, j'apprends qui sont les personnages, où l'action se passe et ce qui pourrait arriver.

- *Quels indices me disent que c'est le milieu de l'histoire?*

> Tout à coup, j'ai aperçu un vieil homme, bien mis, qui aurait pu être mon grand-père, traverser la rue. Il marchait calmement, le sourire aux lèvres, d'un pas assuré mais lent. Une drôle de chose sortait de son chapeau. Le soleil m'aveuglait et je n'arrivais pas à voir clairement ce que c'était. Ce n'était pas une jolie plume décorative. Non; cela ressemblait plutôt à un morceau de bois. Une brique en bois sur un chapeau? Impossible! Je n'y comprenais rien.

***Tout à coup**, mot qui indique que quelque chose va se passer. Un vieil homme traverse la rue et l'autre piéton pense qu'il voit quelque chose d'étrange. C'est **l'événement déclencheur**.*

Au milieu de l'histoire, l'événement déclencheur m'indique qu'il y a un problème.

- *Quels indices m'indiquent que les personnages passent à l'action?*

> Puis, au fur et à mesure que le piéton s'est approché de nous, le mystère s'est éclairci. La forme de ce que j'avais pris pour un bloc de bois a commencé à se préciser. Le bois avait une forme recourbée. Il était d'un blond miel bien poli. Ce n'était pas n'importe quel morceau de bois. Lorsque l'homme s'est tourné vers nous, j'ai vu qu'il tenait quelque chose dans sa main : une longue tige de bois de la même couleur que le morceau de bois sur le dessus de son chapeau.

Puis, au fur et à mesure *– groupe de mots qui indique qu'une action se déroule. En s'approchant du vieux piéton, on voit que celui-ci tient quelque chose dans sa main. Ce sont* ***les actions qui se passent pour résoudre le problème****.*

Au milieu de l'histoire, les personnages ont des aventures.

- *Quels sont les indices qui m'aident à confirmer la fin de l'histoire?*

> C'est alors que j'ai compris de quoi il s'agissait. Le vieil homme avait décidé de se servir de sa canne, qu'il employait d'habitude de façon ordinaire, d'une façon extraordinaire. Il avait mis la poignée recourbée de sa canne sur son chapeau, et il tenait le long bout droit de sa canne d'une main ferme. La poignée recourbée de la canne était devenue un véritable crochet géant qui lui permettait de marcher sans soucis, le chapeau fermement fixé sur sa tête. Ce vieillard était vraiment très intelligent et très débrouillard.

C'est alors que *j'ai compris de quoi il s'agissait. Cette phrase m'indique que le problème va se résoudre. C'est la* ***résolution du problème****.*

À la fin de l'histoire, j'apprends comment les personnages ont résolu leurs problèmes ou comment l'aventure s'est terminée.

Objectivation

L'enseignant explique quels indices lui aident à reconnaître les différentes parties du récit pour ensuite les replacer en ordre. Il explique l'importance de connaître les différentes catégories de la grammaire de récit pour mieux comprendre et identifier les informations d'un texte narratif.

PRATIQUE GUIDÉE

Présenter un texte séparé selon les catégories de récit et ensuite demander aux élèves de le remettre en ordre. Ils doivent justifier et expliquer leur choix. Chaque élève du groupe doit lire sa partie du récit en silence et penser à ce qui a pu arriver **avant** ou

après cette partie. Les élèves doivent aussi déterminer si leur partie se situe mieux au début, au milieu ou à la fin du récit.

- Qui a le début de l'histoire?

Demander à un élève du groupe qui a cette partie, de la lire à haute voix.

Si deux groupes différents croient avoir le début (situation initiale), demander à un élève de chaque groupe de lire sa partie à haute voix. Afin d'aider les élèves à identifier le début de l'histoire, leur poser les questions suivantes :

- Pourquoi pensez-vous que c'est le début de l'histoire?
- Quels indices vous disent que c'est le début?

Durant la discussion, amener les élèves à reconnaître l'ordre logique suivi dans l'organisation du récit (grammaire de récit) et à reconnaître les indices contextuels qui aident à prévoir la séquence logique des événements :

Au début de l'histoire, nous apprenons qui sont les personnages, où l'action se passe et ce qui pourrait arriver. (**Situation initiale**)

- Y a-t-il d'autres indices qui nous aident à décider si c'est le début de l'histoire?
- Sommes-nous d'accord sur notre choix pour la première partie?

Demander aux élèves de retrouver la deuxième partie de l'histoire :

- Qui a la deuxième partie?

Utiliser le même genre de questions et de discussion pour aider les élèves à identifier la séquence des autres parties de l'histoire.

Poser quelques questions concernant le milieu de l'histoire :

Au milieu de l'histoire, les personnages ont des aventures. (**Événement déclencheur**, **actions**)

- Quels indices nous disent que c'est le milieu de l'histoire?
- Comment le savez-vous?

Poser quelques questions concernant la fin de l'histoire :

À la fin de l'histoire, nous apprenons comment les personnages ont résolu leurs problèmes ou comment leur aventure s'est terminée. (**Résolution**)

- Qui a la fin?
- Quels indices votre groupe a-t-il trouvés?
- Autre chose?
- Qu'est-ce que cela vous dit?

Objectivation

Amener les élèves à expliquer les indices qui leur ont permis de replacer les éléments du texte selon la grammaire de récit (situation initiale, événement déclencheur, actions, résolution).

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Au fur et à mesure que les élèves sont capables de reconnaître une séquence appropriée, découper les histoires en plus de trois parties. Chaque partie doit être assez longue et fournir assez d'indices quant à sa position dans la séquence du récit. Diviser la classe en autant de groupes qu'il y a de parties. Il doit y avoir au moins un lecteur compétent par groupe. Remettre une partie du récit à chaque groupe.

Source consultée : La compréhension en lecture. Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 108.

Graphiques de textes

PRÉSENTATION

Quoi? Utiliser les graphiques de la structure de texte.

Pourquoi? Pour mieux comprendre le message de l'auteur et retenir l'information dans un texte informatif.

DÉMONSTRATION

Comment? Présenter le graphique du texte séquentiel. Expliquer que l'utilisation de la structure va aider à mieux comprendre le texte, car on sait déjà comment l'auteur a organisé son message.

L'enseignant présente un texte.

Pour plus d'informations sur les graphiques de textes, l'enseignant pourra consulter le tableau 2.18 – **Graphiques de types de textes informatifs**, p. 2-111 et «Des suggestions pour la création de graphiques», p. 2-112

Angèle Dubeau, violoniste

Le jouet d'Angèle, quand elle était enfant, c'était son violon. Elle a commencé à en jouer à quatre ans, en 1962. Elle était si contente! Tous les enfants Dubeau jouaient déjà d'un instrument. Angèle allait enfin pouvoir faire comme les autres!

Très vite, Angèle a fait des progrès. À cinq ans, elle donnait déjà son premier concert. À treize ans, elle jouait avec l'orchestre symphonique. À quinze ans, elle sortait du conservatoire de musique avec le premier prix.

Voilà bien des succès, mais quel travail pour une si jeune personne! C'est qu'Angèle savait, qu'en travaillant, elle réussirait.

Elle donne maintenant des concerts dans le monde entier. Angèle est heureuse, même si la vie d'une artiste est parfois solitaire. Par chance, son imprésario est aussi son mari.

Gilles Massé

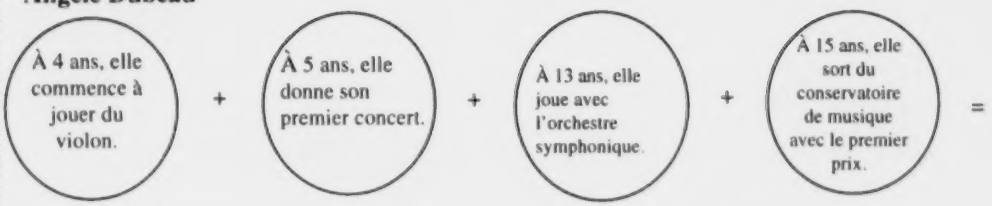
Source : «Angèle Dubeau, violoniste», Gilles Massé, dans Entre 4 yeux, Clin d'œil, Les publications Graficor (1989) inc., Montréal, © 1990, p. 44. Reproduit avec la permission de Les publications Graficor (1989) inc.

Il lit le texte à voix haute aux élèves. Il remplit le graphique au fur et à mesure qu'il découvre l'information.

Modelage

L'enseignant explique que dans le texte sur Angèle Dubeau, il utilise les marqueurs de temps (à 4 ans, à 5 ans, ..., maintenant) pour reconnaître la structure séquentielle du texte.

Angèle Dubeau



Maintenant,

Angèle Dubeau donne des concerts dans le monde entier.

Il revient sur l'information recueillie afin de montrer aux élèves ce qu'il a appris sur Angèle Dubeau et comment ce graphique lui permet de mieux comprendre, car il n'y a que l'information essentielle.

Ensuite, il revient sur des détails de la vie d'Angèle Dubeau qui l'intéressent particulièrement.

Angèle Dubeau a grandi dans une famille de musiciens.
Elle a marié un imprésario, etc.

Objectivation

L'enseignant explique qu'à partir des marqueurs de temps, il a pu identifier la structure du texte et explique comment l'utilisation du graphique l'a aidé à reconstituer le message de l'auteur.

PRATIQUE GUIDÉE

Lorsque les élèves deviennent plus familiers avec l'utilisation des différents graphiques représentant les structures de texte descriptives, séquentielles et énumératives, l'enseignant présente des structures plus complexes. Il est important, dans un premier temps, de présenter la structure du texte aux élèves, pour ensuite leur demander d'identifier les éléments fournis par la structure (à partir d'indices qui la caractérisent) et ressortir les éléments importants dans le texte.

Voici un texte pour illustrer la structure de **cause à effet**.

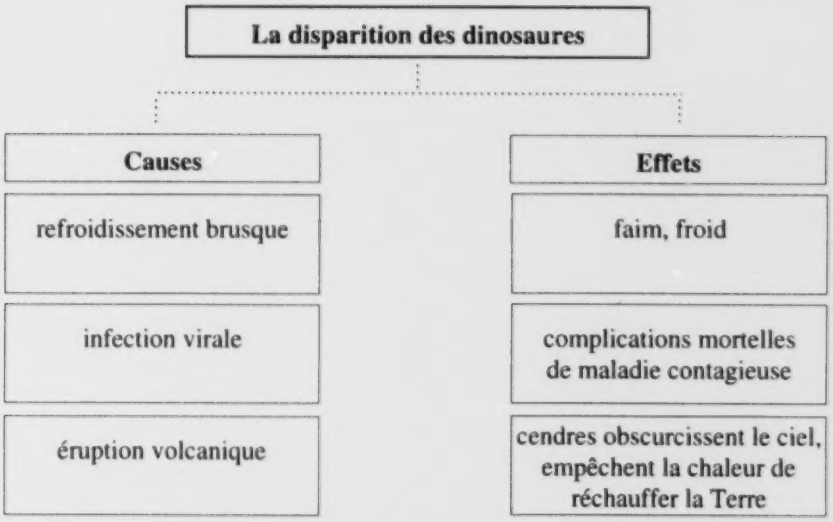
La disparition des dinosaures

Il y a soixante millions d'années, les dinosaures ont subitement disparu de la surface de la Terre, fort probablement en raison d'une ou de plusieurs catastrophes de grande envergure (idée principale). Des savants se sont intéressés aux catastrophes possibles et ont avancé des hypothèses. Plusieurs hypothèses proposent un refroidissement brusque du climat tandis qu'un autre suggère l'introduction d'une nouvelle infection virale. Les hypothèses reposant sur un refroidissement du climat expliquent la mort des dinosaures par le froid ou la faim. L'hypothèse virale, pour sa part, explique la disparition des dinosaures par les complications mortelles d'une maladie très contagieuse.

L'hypothèse d'une immense éruption volcanique ou de plusieurs éruptions simultanées sur la Terre est une des hypothèses qui ont été avancées par les savants (idée principale). Il est possible que, à la suite d'une éruption volcanique très importante, des cendres aient obscurci le ciel, empêchant ainsi les rayons du Soleil de réchauffer la Terre. Les dinosaures, ayant besoin de chaleur comme tous les reptiles, seraient morts de froid.

Source : L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993, p. 180. Reproduit avec permission.

Amener les élèves à lire le texte et identifier sa structure. Relire pour repérer les **causes** et leurs **effets** connexes. L'élève peut coder le texte en surlignant, soulignant, ajoutant des notes dans la marge pour faire ressortir **les causes et leurs effets** et compléter ou créer un graphique.



Source : L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement. Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993, p. 181. Reproduit avec permission.

Objectivation

Amener les élèves à voir comment l'utilisation des graphiques les aide à approfondir la compréhension et à retenir l'information.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture de textes informatifs pour amener les élèves à utiliser les graphiques de texte afin de mieux saisir le message de l'auteur et retenir l'information. Cette activité peut être utile quand on fait la révision.

Prédire

Activité suggérée :

- **Du début à la fin, p. 2-131**

Information théorique

Quoi? Émettre des hypothèses sur ce qui se produira au cours de la lecture.

Pourquoi? Pour amener le lecteur à anticiper le contenu du texte et le rendre plus actif face à une tâche de lecture.

Les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur le contenu du texte. Les prédictions sont faites au niveau du texte, plutôt qu'au niveau de la phrase.

Le lecteur peut prédire à partir de ses connaissances du sujet traité et de ses connaissances de la structure du texte. Il émet d'abord des hypothèses à l'aide des indices tels que le titre, les sous-titres, les illustrations, les tables, les figures, etc. Nous demandons au lecteur d'utiliser ces indices pour comprendre comment ceux-ci l'aident dans la «compréhension du texte». Quand nous demandons au lecteur de faire des prédictions sans utiliser les indices, nous «encourageons sa pensée créative», c'est-à-dire imaginer ou deviner. Il est important de faire ces deux activités, mais il faut bien les différencier. Il y a une distinction entre «prédire et deviner». En enseignant l'habileté à prédire, il faut bien expliquer que **prédire exige «l'utilisation des indices»** (Giasson, 1990, p. 139).

L'enseignant doit amener le lecteur à expliquer pourquoi il fait telle prédiction, pourquoi il la rejette, pourquoi il l'accepte ou encore, pourquoi il la modifie.

Certains auteurs (Garrisson et Hoskisson, 1989) «soulignent la ressemblance existant entre les prédictions en lecture et la démarche scientifique» (Giasson, 1990, p. 140).

Démarche scientifique		**Lecture**
• observer les indices • émettre des hypothèses	} prédire	• observer les indices • émettre des hypothèses
• analyser/justifier • tenter l'expérience	} lire	• analyser/justifier • lire
• confirmer ou rejeter les hypothèses		• confirmer ou rejeter les hypothèses

«Selon eux les élèves doivent également apprendre qu'une hypothèse n'est pas confirmée même si les autres hypothèses ont été rejetées. Il s'agit d'un principe de base dans le processus scientifique.»

Source : La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 140. Reproduit avec permission.

Donc, l'enseignant devrait mettre l'accent sur la **réfutation** autant que sur la **confirmation** des prédictions. Il peut le faire en posant des questions telles que :

- Quels indices, faits, signes, pourraient nous amener à réfuter ta prédiction?
- Peut-on contester ta prédiction d'après des informations du texte?

Les bons lecteurs utilisent les différents indices pour prédire et ils se fient à leurs connaissances antérieures. C'est pourquoi il est important de faire comprendre à l'apprenant dans le contexte immersif comment il peut utiliser ses connaissances antérieures pour mieux comprendre ce qu'il lit. Ces connaissances peuvent inclure celles à partir d'expériences vécues dans une autre langue.

«Bref, les élèves doivent prendre conscience que si leur hypothèse n'a pas encore été réfutée, elle n'est pas pour autant confirmée, car elle pourrait être réfutée plus loin dans le texte.»

Source : La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 140. Reproduit avec permission.

Lorsque l'enseignant démontre aux lecteurs l'utilisation et l'efficacité de cette stratégie, il lit un texte à haute voix et il fait des prédictions sur le texte. Puisque les lecteurs doivent apprendre comment vérifier leurs hypothèses, il est suggéré de faire des prédictions plausibles et d'autres qui sont peu probables.

Au cours de la lecture, l'enseignant explique sa démarche à haute voix :

- observe les indices;
- émet des hypothèses;
- les justifie;
- lit le texte;
- confirme les hypothèses; ou
- les revise et les corrige.

C'est alors qu'il invite les lecteurs à lire le texte et à se demander **si leurs hypothèses ont du sens**. Ils peuvent confirmer ou infirmer leurs hypothèses en utilisant les autres stratégies de lecture qu'ils connaissent (indices tels que les indices sémantiques, grapho-phonétiques ou visuels).

Les illustrations sont aussi des supports, des aides importants lors de l'apprentissage. Rappelons que certaines illustrations sont des indices qui fournissent surtout de l'information sur **l'atmosphère** du texte, c'est-à-dire qu'elles fournissent un aperçu global. Pour d'autres textes, les illustrations qui accompagnent chaque mot nouveau, facilitent l'identification et le repérage de ce mot pour les jeunes lecteurs.

Bref, on doit inciter les lecteurs à utiliser ces indices contextuels, mais aussi à en vérifier immédiatement l'exactitude, en s'aidant d'autres indices tout au long de leur lecture.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

4. «Prediction training and the comprehension and composing performance of fourth-grade students», Myschelle W. Spears et Linda B. Gambrell, dans J. Zutell et S. McCornick (dir.), Learner Factors/ Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Chicago, © 1991, p. 239-245.

Du début à la fin

PRÉSENTATION

Quoi? Faire des prédictions avant et pendant la lecture d'un texte.

Pourquoi? Rendre le lecteur conscient que la formulation d'hypothèses, tout au long de la lecture, l'aide à mieux comprendre parce qu'il active ses connaissances sur le sujet.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant choisit un court récit qu'il pourra lire aux élèves. Le récit peut contenir des contradictions, des ambiguïtés ou des mots inconnus. Pour cette démonstration, nous avons utilisé le livre Monsieur et Madame Porcinet dînent en ville.

Source : Monsieur et Madame Porcinet dînent en ville, Mary Rayner, Castor Poche Flammarion, Poitiers, France, © 1990.

Modelage

L'enseignant démontre comment il utilise les illustrations et le titre pour prédire.

***L'intention de lecture** : L'enseignant lit le texte pour savoir ce qui se passe quand Monsieur et Madame Porcinet dînent en ville.*

L'enseignant fait des prédictions et démontre comment développer des hypothèses.

1. ***Prédire** – L'enseignant présente le livre* Monsieur et Madame Porcinet dînent en ville *aux élèves.*

   - Ce titre me fait penser qu'il s'agit d'un monsieur et d'une madame «cochon» qui sortent pour la soirée.
   - Quand je regarde la photo de la couverture, je vois que Monsieur et Madame Porcinet sourient et sont contents de sortir.
   - Quand je regarde la photo au dos du livre, je vois que Monsieur et Madame Porcinet sortent sans leurs enfants.

   L'enseignant fait des prédictions et démontre comment développer des hypothèses.

   Puisque Monsieur et Madame Porcinet sortent sans leurs enfants, je prédis que l'histoire nous parlera du dîner des parents ou des enfants pendant l'absence de leurs parents.

2. ***Lire** – Il démontre comment il peut créer des prédictions à partir des indices comme l'illustration de la gardienne.*

   Quand je pense à une gardienne, j'imagine une fille de 15-16 ans qui joue avec les enfants et qui grignote toute la soirée. Je vais lire pour vérifier si cette gardienne est comme ça.

Résumé

Monsieur et Madame Porcinet veulent sortir, sans les enfants, prendre un repas ensemble. Donc, les cochonnets doivent rester avec une gardienne. Après plusieurs démarches, Madame Porcinet trouve une nouvelle gardienne, Madame Lalouve.

Tout au long de la lecture, l'enseignant réfléchit à haute voix afin que les élèves prennent conscience qu'on travaille ***dans sa tête*** *lorsqu'on lit.*

3. ***Évaluer les prédictions*** *– Il commence à lire le texte et à partager une analogie afin de démontrer comment les connaissances antérieures peuvent être reliées à l'information nouvelle du texte.*

   - Je me souviens de l'histoire de **Zobulle** dans laquelle Zobulle trouve plusieurs raisons pour retarder l'heure du coucher. Les cochonnets se comportent exactement comme Zobulle.

   - Dans plusieurs histoires, je me rappelle que le loup est un personnage souvent menaçant et gourmand, comme **Le Petit Chaperon rouge**, **Les Trois Petits Cochons**.

4. ***Confirmer et rejeter*** *– Au fur et à mesure que l'enseignant lit le texte, qu'il voit les illustrations, il vérifie les hypothèses proposées et continue à en émettre de nouvelles. Si l'information recueillie va à l'encontre de l'hypothèse, l'enseignant verbalise afin de démontrer comment vérifier la justesse de l'hypothèse à partir de l'ensemble des indices.*

   - Cela me semble très étrange. Je pensais que... (indices) indiquaient que... Ici, c'est différent. Je vais relire pour voir si cela a du sens.

Objectivation

L'enseignant démontre les étapes de vérification qu'il a utilisées pour clarifier le sens des informations qui portent à confusion, en les verbalisant à haute voix. Il précise que tout au long de la lecture, il a vérifié ses hypothèses et a continué à en émettre de nouvelles.

PRATIQUE GUIDÉE

L'enseignant choisit un texte. Il le divise en tenant compte de la longueur du texte, des arrêts naturels du texte où les élèves pourront confirmer ou réfuter leurs prédictions.

L'enseignant présente le texte.

L'ADOLESCENT

1re partie

Ses cheveux se dressent en épines fluorescentes, intimidantes, qui le précèdent souvent dans le chambranle des portes. Son T-shirt fané et son jean troué lui donnent un air négligé. La veste de cuir sur laquelle reposent deux rangs de chaînes, entrelacés, élargit les épaules chétives de Raoul. Des bottes d'ouvrier, éculées, complètent sa tenue vestimentaire.

L'adolescent inspire profondément avant de sortir de sa chambre pour prendre le petit déjeuner en famille.

2e partie

Sa mère, tout en haussant les épaules, adressera encore une fois une prière silencieuse au ciel; son beau-père, lui, ne pourra réprimer un claquement réprobateur de son journal quotidien. Heureusement qu'il y a Zoé, sa petite demi-sœur.

3e partie

Zoé viendra à ses devants et lui enlacera les genoux jusqu'à ce qu'il s'agenouille pour qu'elle puisse caresser du bout de ses petits doigts potelés les épines vertes qui, elle, ne l'intimident pas du tout. Elle sait que sous cette carapace de dur se cache un Raoul au cœur tendre qui pleure parfois en cachette.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

L'enseignant guide les élèves et les amène à faire des prédictions en suivant cette démarche (prédire, lire évaluer) de lecture comparable à la démarche scientifique :

Démarche scientifique		Lecture
• observer les indices • émettre des hypothèses	} prédire	• observer les indices • émettre des hypothèses
• analyser/justifier • tenter l'expérience	} lire	• analyser/justifier • lire
• confirmer ou rejeter les hypothèses		• confirmer ou rejeter les hypothèses

Source : La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990, p. 140. Reproduit avec permission.

Il demande aux élèves de prédire le sujet du texte d'après le titre et les illustrations. Il les amène à préciser l'**intention de lecture** : reconnaître les caractéristiques d'un adolescent. Les élèves lisent ensuite la première partie du texte et comparent leurs prédictions au contenu du texte. Puis ils reprennent le processus pour aborder la suite du texte.

1. Prédire

- Selon vous, de qui/de quoi sera-t-il question dans cette histoire?

Écrire les suggestions des élèves au tableau ou sur un transparent.
Leur demander de nommer les indices qui leur ont permis d'émettre ces hypothèses.

2. Lire

Demander aux élèves de lire une partie du texte en silence.

- Tout en gardant vos prédictions en tête, lisez les deux premiers paragraphes du texte «L'adolescent».

3. Évaluer les prédictions

Après la lecture de la première partie du texte, poser des questions qui aideront les élèves à évaluer leurs prédictions :

- Est-ce que cette prédiction était en accord avec le contenu du texte? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?

Faire comprendre aux élèves que même si une hypothèse n'est pas réfutée, elle n'est pas nécessairement confirmée puisqu'elle pourrait être réfutée plus loin dans le texte.

Continuer de faire prédire, lire et évaluer les prédictions des élèves pour chaque nouvelle partie de l'histoire.

- Quelle prédiction se rapproche du déroulement de l'histoire?

Amener les élèves à comprendre que ce qui importe, ce n'est pas le nombre de prédictions qui sont confirmées, mais plutôt de faire des prédictions en les vérifiant à l'aide d'exemples du texte. Ainsi, les élèves apprennent à justifier et à vérifier leurs prédictions en se servant des indices du texte, plutôt que de deviner.

Dans le cas d'un texte narratif, amener les élèves à réaliser qu'au début de l'histoire, les prédictions sont variées car il y a un grand nombre de possibilités. Vers la fin de l'histoire, les prédictions sont plus justes, car il y a plus d'information pour appuyer les hypothèses. Le phénomène est sensiblement le même avec les autres types de textes.

Objectivation

Amener les élèves à prendre conscience que le fait d'émettre des hypothèses rend la lecture et la compréhension du texte plus faciles. Ils activent aussi leurs connaissances sur le sujet pour établir des liens avec le contenu du texte.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Choisir un texte narratif ou informatif. Diviser un transparent en deux. Écrire d'un côté les prédictions des élèves, et de l'autre, leurs justifications. Tout au long de la lecture, vérifier les prédictions. Expliquer à haute voix comment/pourquoi on confirme, précise ou rejette les prédictions.

Changer la fin ou un élément majeur d'une histoire familière. Les élèves prédisent ce qui aurait pu arriver. Qu'est-ce qui serait arrivé... si Boucles D'Or n'avait pas aimé le gruau?... si Hansel et Gretel avaient trouvé la maison d'une fée? Comment les actions et les résultats auraient-ils changé le cours de l'histoire? Comment l'histoire se terminerait-elle? Ces changements peuvent mener à des prédictions, être écrits dans un cadre de récit et faire partie d'une composition écrite.

Avec les lecteurs débutants, l'enseignant pourrait mener une discussion en utilisant un livre d'images sans texte.

Au début de l'apprentissage, cette démarche est plus facile à utiliser avec des textes narratifs qu'avec tout autre genre. Elle peut aussi être utilisée avec des romans. Les élèves lisent le premier paragraphe de chaque chapitre avant de prédire le contenu du roman. Au fur et à mesure qu'ils lisent le chapitre, leurs prédictions peuvent être confirmées ou réfutées. Les élèves plus jeunes peuvent utiliser la même démarche avec les textes illustrés.

Planifier et gérer sa lecture

Activités suggérées :

- Préparer sa lecture, p. 2-139
- Je me dépanne, p. 2-146
- Des questions, des consignes, des problèmes, p. 2-150
  - Tableau 2.19 – Liste de mots d'interrogation, p. 2-152
  - Tableau 2.20 – Liste de verbes couramment utilisés dans les questions, les consignes et les problèmes, p. 2-157
- Le codage d'un texte, p. 2-158

Information théorique

Quoi? Amener le lecteur à planifier et à gérer sa lecture, en choisissant une intention de lecture, en précisant comment il va lire le texte, en identifiant la structure du texte, en reconnaissant sa perte de compréhension et en identifiant des stratégies de dépannage.

Pourquoi? Pour rendre le lecteur plus actif et autonome face à une tâche de lecture et lui permettre de devenir un lecteur efficace.

La gestion de la lecture est un processus métacognitif qui suppose l'utilisation et la maîtrise de toutes les composantes de l'acte de lire.

Cette **superstratégie**, qu'est la gestion de lecture, consiste à amener le lecteur à préparer sa lecture et à examiner sa compréhension à chaque fois qu'il s'engage dans une tâche de lecture.

Trop de lecteurs abandonnent face à une tâche de lecture. Cet abandon peut être le résultat de plusieurs facteurs dont :

- le manque de confiance dans son habileté à décoder les mots;
- le manque de vocabulaire;
- le manque de stratégies de dépannage;
- le manque d'intérêt pour la lecture;
- l'absence de prédictions sur le contenu du texte;
- la non-activation des connaissances antérieures; ou encore
- l'utilisation inadéquate des stratégies de dépannage.

En tout temps, l'enseignant doit appuyer le lecteur dans sa démarche et, au besoin, lui fournir d'autres moyens pour se dépanner, comprendre le message et réussir la tâche.

Lors de la planification, le **survol** amène le lecteur à examiner un texte sommairement. L'enseignant doit donc amener le lecteur à faire le survol d'un paragraphe, d'un texte, d'une table des matières ou d'un livre en fonction de la tâche. Le survol devient alors un moyen efficace que le lecteur peut utiliser pour :

- préciser son **intention de lecture**;
- déterminer comment il doit lire le texte;
- repérer de l'information en vue de faire une recherche;
- dégager l'information importante d'un sujet à l'étude, etc.

Dans les textes narratifs, le titre, les illustrations et la structure sont tous des indices utiles pour faciliter le survol du texte.

Dans les textes informatifs, les titres, les sous-titres, les graphiques et les caractères d'imprimerie sont tous des indices utiles pour faciliter le survol du texte.

Après avoir planifié sa lecture, le lecteur doit vérifier ses hypothèses et s'assurer qu'il comprend. Quand il ne comprend pas, il peut se dépanner en se posant des questions, en relisant une partie du texte, en réfléchissant et en visualisant ce qu'il vient de lire.

BEST COPY AVAILABLE

Par conséquent, il est important d'amener le lecteur à identifier ses bris de compréhension et à comprendre leur raison d'être afin de choisir la stratégie de dépannage la plus efficace.

Comme mentionné précédemment, les apprentissages à l'école se font surtout à partir d'activités qui nécessitent la lecture. Lorsqu'il doit répondre à des questions d'examen, le lecteur doit se servir des indices contextuels pour comprendre les questions, les consignes et les problèmes, peu importe la discipline. Il importe donc de montrer aux lecteurs comment les utiliser pour réaliser la tâche prescrite.

Il importe d'outiller le lecteur pour lui permettre de mieux aborder un texte et de mieux retenir l'information. Le lecteur pourra mieux comprendre un texte à partir de l'**intention de lecture**, en apprenant comment faire ressortir certains éléments importants et en les notant d'après un code. On ne peut assez souligner l'importance que le lecteur doit accorder à la **recherche du sens** quand il s'engage dans une tâche de lecture.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Christian Boyer, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, © 1993.

4. «Des défis raisonnables en lecture», Pierre Chamberland, dans Vivre Le Primaire, vol. 8, n° 1, © 1994, p. 41-44.

5. «Getting adolescents to read», Linda M. Clary, dans Journal of Reading, vol. 34, n° 5, 1991, p. 340-346.

6. «A case study of a preservice secondary social studies teacher's beliefs and practices about content-area reading», Elizabeth K. Wilson, Bonnie C. Konopak et John E. Readence, dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy Research, Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, 1992, p. 335-343.

Préparer sa lecture

PRÉSENTATION

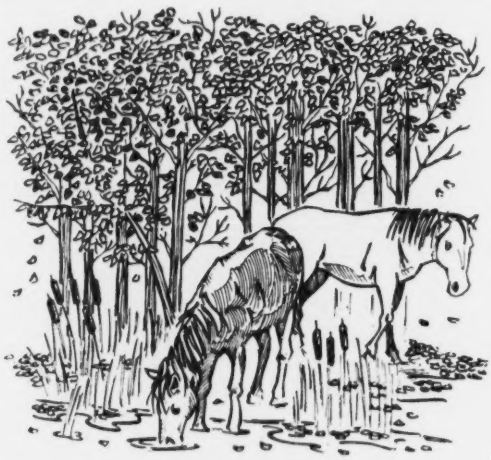
Quoi? Amener le lecteur à survoler le texte et à préparer sa lecture en fonction de l'intention de lecture.

Pourquoi? Pour se familiariser avec l'ensemble du texte à lire, en utilisant les indices du texte et en faisant appel à ses **connaissances antérieures** pour ainsi devenir plus autonome dans sa **recherche de sens**.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant fait une copie du texte ci-dessous sur un transparent.

Texte narratif



L'automne

Cannelle et Charbon mâchent le foin à même la terre. De temps en temps, ils lèvent la tête et regardent autour d'eux. Les feuilles des arbres près de l'étang dressent leurs têtes jaunes, brunes et vert foncé vers les derniers rayons chauds de l'année. Les quenouilles, à l'allure si fière, commencent à s'effilocher, leur tignasse grise traînant dans l'étang. Cannelle et Charbon mâchent paisiblement tandis que leur poil s'épaissit pour les protéger du froid de l'hiver qui suivra l'automne de près.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

Modelage

*L'enseignant explique qu'il va lire le texte **L'automne.** Il démontre comment il survole le texte pour préciser son intention de lecture et découvrir le sujet traité. Premièrement, il regarde l'illustration et il verbalise ce qu'il voit.*

L'illustration révèle qu'il y a deux chevaux qui broutent près de l'étang entouré d'arbres qui ont perdu des feuilles.

*Ensuite, il lit le titre **L'automne**.*

Le titre dit qu'on va parler de l'automne. Il se questionne sur ce qu'il sait par rapport à l'automne. Il active ses connaissances antérieures :

- les feuilles changent de couleur;
- les journées raccourcissent;
- les fleurs sèchent;
- les plantes et le sol gèlent;
- les animaux se préparent pour l'hiver.

L'enseignant formule des hypothèses à vérifier.

Le titre **L'automne** est vaste. L'enseignant explique aux élèves qu'il doit se fier à l'illustration pour formuler les hypothèses et préciser son intention de lecture :

- l'illustration m'indique qu'il sera question de deux chevaux;
- l'étang va bientôt geler car l'hiver approche; donc,
- je vais apprendre comment la nature et les chevaux se préparent pour l'automne.

*L'enseignant lit le texte. Durant cette lecture, il peut verbaliser comment il vérifie ses hypothèses ou en formule de nouvelles si nécessaire. En verbalisant ce qu'il pense, l'enseignant amène le lecteur à faire la même chose lorsqu'il lit un texte. À la fin de la lecture, l'enseignant voit s'il a répondu à **l'intention de lecture** et si ses **connaissances** et ses **hypothèses** étaient justes.*

Objectivation

L'enseignant explique comment le fait de survoler le texte, de repérer les indices contextuels, d'activer ses connaissances sur le sujet et d'émettre des hypothèses vont l'aider à mieux aborder le texte.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir d'un texte, amener les élèves à survoler le texte et à préparer leur lecture en fonction de leur intention. Faire une copie du texte ci-dessous sur un transparent.

Une ourse et ses deux petits

C'est l'été. Les touristes arrivent en grand nombre dans le parc de Jasper.

L'ourse guide ses deux oursons à travers la forêt. Elle évite les nombreux touristes qui font de la randonnée sur les sentiers avoisinants.

Les petits, curieux, courent devant leur mère et débouchent sur une clairière. L'un d'eux se met à pleurer. Il a peur. Des touristes braquent leurs caméras sur sa petite sœur et sur lui.

Tout à coup, les touristes figent sur place. La mère a rejoint ses petits. Mais une touriste imprudente s'approche près d'eux. Elle ne respecte pas le territoire des ours.

L'ourse observe tous ces humains effrontés.

Puisque ses oursons ont encore besoin d'elle, elle ne risquera pas une bataille aujourd'hui. De son museau, elle pousse ses petits en direction de la forêt où ils seront en sécurité.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

L'enseignant donne une **intention de lecture** : Comment les ours perçoivent-ils ces humains qui viennent les voir?

L'enseignant invite les élèves à regarder l'illustration et à dire ce qu'elle leur révèle.

Les élèves lisent le titre.

L'enseignant les amène à se questionner par rapport à ce qu'ils connaissent des ours.

À titre d'exemple :

- les ours n'aiment pas les humains;
- il y a des ours bruns, noirs et des ours polaires blancs;
- les ours dorment durant l'hiver.

À partir des illustrations et du titre, l'enseignant demande aux élèves de formuler des hypothèses et de préciser leur intention de lecture :

- les ours vont vivre une aventure avec les touristes;
- un ours va peut-être attaquer une touriste;
- la touriste ne respecte pas les lois du parc et risque d'avoir une amende.

Donc, ils liront le texte afin de savoir ce qui arrivera aux ours et à la touriste.

À partir de ces hypothèses et de cette intention de lecture, les élèves peuvent prévoir que le texte aura une structure narrative.

Les élèves lisent le texte pour vérifier leurs hypothèses ou en formuler de nouvelles si nécessaire. À la fin de la lecture, les élèves voient s'ils ont répondu à l'**intention de lecture**, si leurs **connaissances** et leurs **hypothèses** étaient justes.

Objectivation

Les élèves expliquent comment ils ont utilisé les indices pour faire le survol et comment ces indices leur ont permis de mieux aborder le texte.

DÉMONSTRATION

Texte informatif

L'enseignant fait une copie du texte ci-dessous sur un transparent ou il l'écrit au tableau.

Les pies

Les pies jacassent pour plusieurs raisons.

Premièrement, lorsqu'elles ont déniché une belle talle de framboises, elles le disent à tous les membres de leur famille. Une à une, elles viennent se cueillir un beau fruit mûr.

Deuxièmement, lorsque les chats du voisinage s'approchent de leurs nids, elles les disputent à tue-tête, les éloignant ainsi de leurs oisillons sans défense.

Et, finalement, elles jacassent au moment des amours, quand elles veulent fonder de nouvelles familles.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

Modelage

L'enseignant démontre comment il survole le texte informatif.

Le titre me dit qu'on va parler des pies. *Il se questionne à haute voix.* Qu'est-ce qu'une pie?

L'enseignant puise dans ses connaissances antérieures, en se questionnant à haute voix sur ce qu'il sait des pies.

- gros oiseau blanc et noir;
- très bruyant;
- fait peur aux autres oiseaux, aux chats du voisinage.

Il explique aux élèves comment il survole le texte pour identifier d'autres indices.

Un survol rapide du texte révèle que chaque paragraphe commence par un mot de relation (premièrement, deuxièmement, finalement). Il s'en dégagera trois informations (lire pour s'informer sur les pies).

Il lit la première phrase : «Les pies jacassent pour plusieurs raisons.»

Il formule des hypothèses à vérifier.

- les pies jacassent pour se protéger;
- les pies jacassent pour communiquer;
- les pies sont jalouses l'une de l'autre et essaient de parler plus fort que leur voisine.

*L'enseignant lit le texte et démontre comment, tout au long de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en formule de nouvelles si nécessaire. Il démontre comment répondre à l'**intention de lecture** et il vérifie ses **connaissances** sur le sujet.*

Objectivation

L'enseignant explique comment le survol du texte lui a permis de repérer les indices contextuels et de dégager l'information pour rendre sa lecture plus efficace.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir d'un texte informatif, amener les élèves à survoler le texte. L'enseignant donne une **intention de lecture** : Découvrir les bienfaits d'un feu de forêt.

La forêt

On dit qu'après un feu de forêt, il y aura beaucoup de bleuets. On dit aussi qu'il repoussera de nombreux conifères. Sais-tu pourquoi?

Les bleuets

Les cendres produites lorsque les arbres brûlent servent d'engrais aux graines de bleuets que les oiseaux laissent tomber sur leur passage.

Les conifères

Le feu chauffe les cocottes de pin jusqu'à ce qu'elles éclatent comme du maïs soufflé, répandant ainsi leurs graines un peu partout où les arbres ont brûlé.

Avec le temps, la forêt redeviendra verte et les bleuets nourriront à nouveau les oiseaux et les ours qui en raffolent.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

L'enseignant demande aux élèves quels indices ils peuvent dégager de la présentation du texte. (Le survol du texte indique qu'il y a un titre et deux sous-titres.)

Il leur demande ce que le titre et les sous-titres leur révèlent. (Qu'il est question de la forêt. Les deux sous-titres, les bleuets et les conifères précisent davantage le contenu.)

L'enseignant amène les élèves à se questionner sur leurs connaissances par rapport à la forêt.

- les feux détruisent la forêt;
- les animaux perdent leur habitat et leur nourriture;
- les cendres enrichissent la terre;
- en camping, il faut bien éteindre les feux de camp pour éviter les feux de forêt.

À partir du titre et des sous-titres, les élèves formulent des hypothèses à vérifier.

- puisque la forêt nous fournit plusieurs produits on doit la protéger;
- les feux de forêt détruisent les bleuets;
- les conifères brûlent très vite.

Les élèves lisent le texte pour vérifier leurs hypothèses et en formuler de nouvelles si nécessaire. À la fin de la lecture, les élèves voient s'ils ont répondu à l'**intention de lecture** et si leurs **connaissances** et leurs **hypothèses** étaient justes.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment les indices contextuels et les connaissances antérieures les ont aidés à mieux aborder le texte.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions pour amener les élèves à planifier et à gérer leur lecture :

- en choisissant une **intention de lecture**
- en précisant comment ils vont lire le texte
- en identifiant la structure du texte
- en reconnaissant sa perte de compréhension, et
- en identifiant des stratégies de dépannage.

Je me dépanne

PRÉSENTATION

Quoi? Apprendre au lecteur comment se dépanner lorsqu'il y a une perte de compréhension.

Pourquoi? Pour trouver le **moyen le plus efficace** pour surmonter cet obstacle afin de ne pas perdre **le fil conducteur** du texte.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant écrit le texte suivant au tableau.

L'ADOLESCENT

Ses cheveux se dressent en épines **fluorescentes**, intimidantes, qui le précèdent souvent dans le **chambranle** des portes. Son T-shirt fané et son jean troué lui donnent un air négligé. La veste de cuir sur laquelle reposent deux rangs de chaînes, entrelacés, élargit les épaules **chétives** de Raoul. Des bottes d'ouvrier, **éculées**, complètent sa tenue vestimentaire.

L'adolescent inspire profondément avant de sortir de sa chambre pour prendre le petit déjeuner en famille.

Sa mère, tout en haussant les épaules, adressera encore une fois une prière silencieuse au ciel; son beau-père, lui, ne pourra réprimer un claquement **réprobateur** de son journal quotidien. Heureusement qu'il y a Zoé, sa petite demi-sœur.

Zoé viendra à ses devants et lui enlacera les genoux jusqu'à ce qu'il s'agenouille pour qu'elle puisse caresser du bout de ses petits doigts potelés les épines vertes qui, elle, ne l'intimident pas du tout. Elle sait que sous cette **carapace** de dur se cache un Raoul au cœur tendre qui pleure parfois en cachette.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

1. fluorescentes ??? fluo
2. chambranle, mot de la famille chambre ou branle??
3. chétives, petites??
4. éculées ça veut peut-être dire décorées
5. regard sévère
6. Ah oui, la peau épaisse

Modelage

*L'enseignant explique l'**intention de lecture**, qui est : voir ce que l'auteur a de particulier à dire sur cet adolescent. Il lit le texte à haute voix. Il explique et démontre aux élèves comment il procède lorsqu'il fait face à un bris de compréhension.*

Il réfléchit et se pose la question suivante : Est-ce que cela a du sens?

1. **fluorescentes** : ça ressemble à «fluo», ça doit être des couleurs vives.
2. **chambranle** : ça ressemble à «chambre» et à «branle». Ça ne peut pas être une chambre qui branle. Ça n'a pas de sens ici.
3. **chétives** : des épaules chétives : sont-elles étroites ou larges?
4. **éculées** : ça veut peut-être dire décorées.
5. **réprobateur** : probablement un synonyme de sévère.
6. **carapace** : la peau épaisse pour se protéger. Il fait semblant d'être un dur.

Qu'est-ce que j'ai retenu de cette histoire?

Raoul est un adolescent qui a l'allure d'un dur avec ses cheveux fluo, sa veste de cuir et ses bottes d'ouvrier. Il ne se sent pas à l'aise avec les membres de sa famille, sauf avec Zoé, sa demi-sœur, qui a compris que Raoul n'est pas aussi dur qu'il en a l'air.

Est-ce que j'ai répondu à l'intention de lecture? Oui, je sais maintenant qui est l'adolescent et ce qu'il a de particulier.

Objectivation

L'enseignant fait remarquer que ses réflexions, dans bien des cas, l'ont aidé à mieux comprendre le texte (par exemple, fluorescentes, réprobateur, carapace). Par contre, le fait de ne pas savoir exactement ce que signifiaient tous les mots n'a pas nui à la compréhension de l'ensemble du texte.

PRATIQUE GUIDÉE

À partir de textes au niveau d'apprentissage des élèves, leur demander de lire le texte en silence. Demander aux élèves de souligner les mots ou les groupes de mots qu'ils ne comprennent pas.

① jacassent ???

Les pies

Les pies ① **jacassent** pour plusieurs raisons.

② Je vais lire jusqu'à la fin de la phrase.

Premièrement, lorsqu'elles ont ② **déniché** ③ **une belle talle** de framboises, elles le disent à tous les membres de leur famille. Une à une, elles viennent se cueillir un beau fruit mûr.

③ Ah, oui, c'est la même chose que **beaucoup**.

Deuxièmement, lorsque les chats du voisinage s'approchent de leurs nids, elles les disputent ④ **à tue-tête**, les éloignant ainsi de leurs ⑤ **oisillons** sans défense.

⑤ mot de la famille oiseau

④ En lisant le début du paragraphe, je comprends...

⑥ fonder ???

Et, finalement, elles jacassent au moment des amours, quand elles veulent ⑥ **fonder** de nouvelles familles.

Jocelyne Verret

Reproduit avec permission

L'**intention de lecture** : Lire pour découvrir deux faits sur les pies.

Amener les élèves à se poser des questions en lisant le texte.

Est-ce que cela a du sens?

Les pies **jacassent** pour plusieurs raisons. Que veut dire **jacassent**? Je dois **relire**, je dois **réfléchir** et je dois **vérifier** ce mot **jacassent** dans le dictionnaire pour lui donner un sens. Ici, jacassent est une action. Je dois chercher le verbe **jacasser**.

- lorsqu'elles ont **déni...** – en relisant je réalise que j'ai omis la fin du mot **déniché**. Je constate que **dénicher** veut dire qu'il a trouvé des framboises.
- **une belle talle** – veut dire qu'il a trouvé beaucoup de framboises parce qu'il demande aux autres membres de sa famille de venir cueillir d'autres fruits mûrs.
- **à tue-tête** – retourner au début du paragraphe et relire. Quand on s'approche du nid, les pies protègent leurs bébés et elles **disputent les chats à tue-tête**, donc on doit vouloir dire en faisant beaucoup de bruit car elles les disputent.
- **oisillons** – je vois qu'on parle d'un nid par **analogie** (ours - ourson, chat - chaton), je déduis que oisillon doit être le bébé de la pie qui est un oiseau.
- **fonder** – en lisant jusqu'à la fin de la phrase le mot «fonder» veut dire «avoir».

172

De quoi est-ce que je me souviens?

- La pie n'aime pas que l'on dérange ses bébés. Je crois qu'il me manque de l'information, donc je vais vérifier s'il y a des indices qui pourraient m'aider à compléter mes informations.
- Ah oui, j'avais oublié qu'elles aiment les framboises.

Est-ce que j'ai répondu à l'**intention de lecture**?

- Oui. J'ai relevé deux informations sur les pies.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer leur démarche face à un bris de compréhension, en suivant les étapes suivantes :

1. Est-ce que cela a du sens?
   - Oui, donc je continue à lire.
   - Non, je ne comprends pas, donc je relis et je réfléchis.
2. Est-ce que je comprends bien?
   - Oui, je comprends, donc je continue à lire.
   - Ce n'est pas clair, je retourne au début de la phrase ou du paragraphe et je relis.
3. Est-ce que j'ai répondu à l'intention de lecture?
   - Oui, j'ai toute l'information ou je connais les grandes lignes de l'histoire.
   - Non, il me manque des informations, je peux retourner et vérifier des indices tels les titres, les sous-titres, les graphiques, etc. ou relire le texte.
4. Donc, l'élève réalise qu'il peut :
   - penser
   - s'arrêter
   - visualiser (ou imaginer)
   - se parler au fur et à mesure qu'il lit.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture, dans toutes les matières, pour réinvestir systématiquement cette habileté. Les élèves doivent rechercher le sens du texte et expliquer les raisons qui les amènent à en relire une partie. Toujours fournir une rétroaction positive suivant l'autocorrection des élèves. Revoir avec les élèves les indices contextuels qui devraient les aider à se dépanner.

Des questions, des consignes, des problèmes

PRÉSENTATION

Quoi? Identifier et utiliser les principales structures des questions, des consignes, des problèmes.

Pourquoi? Pour comprendre les questions, les consignes et les problèmes et par le fait même, mieux comprendre la tâche à exécuter, et cela dans toutes les disciplines scolaires.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant démontre aux élèves comment il utilise les indices contextuels suivants :

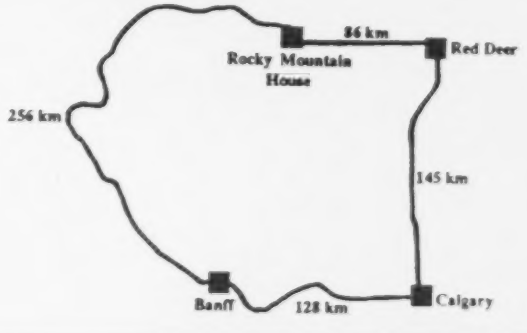
- **le sens des mots d'interrogation;**
- **le verbe qui indique l'action à faire;**
- **le type de questions et la nature de la réponse à donner**
  - question ouverte
  - question fermée;
- **la feuille de réponse**
  - l'espace accordé à la réponse (case à cocher, tableau, phrase à compléter, etc.)
  - les exemples, les explications et les modèles.

Le sens des mots d'interrogation

L'enseignant écrit sur un transparent.

Exemple :

M^me^ Dubuc a quitté Red Deer pour aller à Calgary, puis ensuite à Banff en voyage d'affaires. Après avoir quitté Banff, elle décide de revenir à Red Deer en passant par Rocky Mountain House. **De combien** le voyage de retour est-il **plus long que** le voyage d'affaires?



Source : Programme diagnostique de mathématiques, Résolutions de problèmes, Élémentaire – Deuxième cycle, Alberta Education, Language Services Branch, Edmonton, © 1993, p. 279.

L'**intention de lecture** : Comprendre les données du problème.

Modelage

L'enseignant lit le problème. Il observe les indices contextuels dans le problème.

Il se pose quelques questions pour s'assurer qu'il comprend bien le problème.

- **Où** est allée M^me^ Dubuc après avoir quitté Red Deer? (à Calgary)
- **Dans quelle ville** M^me^ Dubuc est-elle allée après être passée à Calgary? (à Banff)
- **Quelle route** a-t-elle prise pour aller de Banff à Red Deer? (en passant par Rocky Mountain House)

Maintenant, je dois trouver la question posée.

- Le mot **de combien** indique le genre d'information. **Combien** indique une quantité, donc on cherche à trouver le nombre exact de km.
- **Plus long que** indique une comparaison. Dans ce cas, l'opération à effectuer sera une soustraction.

Il remarque que le mot d'interrogation et le mot ou groupe de mots qui l'accompagne orientent la réponse à fournir.

Il résout le problème.

Objectivation

L'enseignant explique comment l'utilisation des mots clés l'a aidé à comprendre toutes les données du problème et la tâche requise pour réussir.

PRATIQUE GUIDÉE

Cette activité peut se faire en équipe.

À partir des ressources dans différentes matières, les élèves peuvent ressortir une série de questions mettant en évidence les mots d'interrogation.

- Combien de grammes y a-t-il dans 100 milligrammes?
- Dans quelle région retrouvons-nous les montagnes Rocheuses?
- Lequel des virus est le plus contagieux?

Les élèves peuvent maintenant se faire un tableau avec les mots d'interrogation, comme celui de la page suivante.

Tableau 2.19 – Liste de mots d'interrogation

Combien?
Comment?
Lequel, laquelle, lesquels, lesquelles?
Quel, quelle, quels, quelles?
Qui? Qui est-ce qui?
Quoi? Qu'est-ce qui?
Quand?
Où?
Pourquoi?
Est-ce que?
Pour qui? pour quoi?
Avec qui? avec quoi?
De qui? de quoi?
Etc.

Source : Ginette Tremblay. Reproduit avec permission.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment l'identification des mots d'interrogation les aide à mieux comprendre le sens des questions.

DÉMONSTRATION

Le verbe qui me dit l'action à faire

L'enseignant écrit une recette au tableau.

L'**intention de lecture** : Découvrir comment le repérage des verbes, qui m'indique l'action à faire, m'aide à mieux comprendre.

Pâte à modeler

1. Mesurer les ingrédients suivants :
   250 ml de fécule de maïs
   500 ml de bicarbonate de soude
   300 ml d'eau froide.

2. Dans une casserole, mélanger :
   la fécule de maïs
   le bicarbonate de soude et l'eau.

3. Faire cuire 4 minutes en remuant constamment.
   Laisser refroidir avant de façonner.

Modelage

L'enseignant lit le texte. Il observe les verbes qui indiquent l'action à faire. Il explique leur rôle dans le texte. L'enseignant remarque que dans la recette de pâte à modeler, les mots d'action (les verbes) commandent une tâche spécifique :

- mesurer
- mélanger
- Faire cuire
- Laisser refroidir
- façonner.

Objectivation

L'enseignant explique comment le repérage des mots d'action (les verbes) l'a aidé à mieux comprendre la tâche requise.

PRATIQUE GUIDÉE

Choisir une recette à faire en groupe (soupe aux légumes, maïs soufflé, etc.). Demander à chaque groupe de ressortir les mots d'action (les verbes) et d'en dresser une liste. Faire la recette et voir s'ils obtiennent les résultats escomptés.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment ces mots d'action (les verbes) les aident à mieux comprendre la tâche à accomplir. Mettre les listes de verbes en commun. On peut les classifier selon les consignes propres aux différentes matières (voir tableau 2.20 – **Liste de verbes couramment utilisés dans les questions, les consignes et les problèmes**, p. 2-157).

DÉMONSTRATION

Le type de questions et la nature de la réponse à donner

Questions ouvertes

L'enseignant écrit la question au tableau ou la présente sur un transparent.

L'**intention de lecture** : Comprendre la question et dégager la nature de la réponse à donner.

Exemple :

DEVOIR

Le recyclage est une préoccupation croissante en Alberta.

Comment le gouvernement de l'Alberta devrait-il participer aux programmes de recyclage?

En **présentant votre opinion**, **considérez** les facteurs économiques et environnementaux.

Votre rédaction peut prendre la forme d'une lettre au gouvernement, d'un exposé à votre classe, d'un éditorial de journal ou d'un document de travail.

Pour **justifier** votre opinion, **utilisez** les exemples et les preuves de l'information à considérer à la page 25 et de VOS CONNAISSANCES DES SYSTÈMES ÉCONOMIQUES.

Source : Test de rendement, 9e année, Études sociales, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © juin 1991, p. 26.

Modelage

L'enseignant lit la question et dégage les indices qui lui démontrent que c'est une question ouverte (mots en caractères gras). Il explique que les ***questions ouvertes*** *exigent un développement, une explication, un commentaire, un processus, une démarche, une argumentation, une opinion, une analyse, une synthèse, un jugement, une évaluation, etc. Il ne peut pas répondre juste par oui ou non, ou par une courte réponse.*

L'enseignant explique qu'il écrirait un court exposé ou une lettre en utilisant ses opinions personnelles, en les justifiant et en utilisant les informations qu'il a en main.

Objectivation

L'enseignant revient sur les indices qui lui ont permis de découvrir qu'il s'agissait d'une question ouverte et comment cela lui a permis de bien se préparer à répondre à la question.

PRATIQUE GUIDÉE

Au cours des leçons suivantes en études sociales, en mathématiques, en sciences, etc., amener les élèves à prêter une attention particulière aux consignes. Leur demander de relever les indices qui indiquent le genre de questions auxquelles ils doivent répondre.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer les indices qui leur ont permis de comprendre la question et de bien y répondre.

DÉMONSTRATION

La question fermée

L'enseignant explique que les questions fermées nécessitent une réponse précise. De plus, on peut facilement vérifier la réponse fournie; il n'y en a qu'une qui soit unique. Il démontre que les mots : **quand**, **qui**, **où**, **quel**, etc. nécessitent une réponse fermée.

L'enseignant écrit un texte au tableau.

L'**intention de lecture** : Répondre à la question.

Exemple : Encercle la bonne réponse.

Benita a étudié une exposition de plants de haricots ayant des comportements de croissance différents. Quel comportement est causé par une réponse à la lumière?

A. Les racines poussent en direction de l'eau.
B. Les tiges poussent en direction du soleil.
C. Les racines poussent tout droit.
D. Les tiges poussent autour de certains objets.

Source : Guide des parents, Tests de rendement provinciaux, 6e année, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1995, p. 9.

Modelage

L'enseignant lit le problème. Il fait ressortir le mot d'interrogation (Quel) et lit la question.

Il lit les réponses et élimine celles qui ne répondent pas à la question.

A. Les racines... (celle-ci parle des racines qui sont dans la terre. Elles ne voient pas la lumière) je l'élimine.
B. Les tiges... soleil. (soleil – lumière – je pense que cet énoncé pourrait correspondre à la bonne réponse. Je vais vérifier les autres réponses pour être certain.)
C. Les racines... droit. (celle-ci parle des racines, même que A) je l'élimine.
D. Les tiges poussent... (ne parle pas de la lumière) je l'élimine.

Donc je relis la réponse B et je confirme que c'est la bonne réponse.

L'enseignant explique aux élèves que la réponse à cette question à choix multiples exige seulement que l'élève encercle la lettre qui correspond à la bonne réponse. Dans ce cas, encercler le B. Il explique que certains verbes et la feuille de réponse précisent comment répondre :

- fais un × sur... ;
- encercle la bonne réponse;
- coche dans la case;
- complète la phrase sur le pointillé.

Objectivation

L'enseignant fait ressortir les mots d'interrogation ainsi que les verbes qui précisent la tâche des élèves. Il explique comment ces indices contextuels les aident à répondre à la question, en leur permettant de se concentrer sur les éléments importants.

PRATIQUE GUIDÉE

Choisir un exemple d'un test à choix multiples (examen de sciences, hygiène, mathématiques, etc.). Demander aux élèves de lire la question, de repérer le mot interrogatif et le verbe d'action. Éliminer les mauvaises réponses qui ne répondent pas à la question, juger de la pertinence des réponses qui semblent plausibles et choisir la meilleure.

À partir des feuilles de réponse ou de cahiers d'activités, l'enseignant fait observer aux élèves l'importance à accorder à certains indices.

L'espace accordé à la réponse :

- la parenthèse;
- le pointillé;
- la ligne ou les lignes continues;
- les cases à cocher;
- les tableaux à remplir;
- les phrases à compléter;
- etc.

Les exemples, les explications souvent mises entre parenthèses et les modèles.

Les repères visuels :

- la numération;
- les mots mis en relief;
- le caractère d'imprimerie, tel que le gras, l'italique, etc.;
- le texte en retrait.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment le repérage, les mots d'interrogation, les mots d'action (les verbes) et autres indices, leur ont permis de mieux répondre à la question.

À partir du tableau 2.20 – **Liste des verbes couramment utilisés dans les questions, les consignes et les problèmes**, p. 2-157, l'enseignant fait remarquer aux élèves que l'on pourrait classer les verbes en deux groupes d'après la nature des réponses qu'ils commandent :

- questions ouvertes
- questions fermées.

RÉINVESTISSEMENT

Quand? Profiter de toutes les occasions de lecture et ce, dans toutes les matières, pour amener les élèves à gérer leur lecture et réussir à bien répondre aux questions, consignes et problèmes.

Tableau 2.20 – Liste de verbes couramment utilisés dans les questions, les consignes et les problèmes

Additionne	Discute	Invente	Regroupe
Ajoute	Distingue	Joue	Relis
Arrondis	Divise	Mesure	Remarque
Assemble	Donne	Modifie	Remplace
Associe	Dresse	Monte	Remplis
Biffe	Écris	Montre	Renseigne
Calcule	Effectue	Multiplie	Repère
Change	Emprunte	Nomme	Replace
Cherche	Encadre	Note	Réponds
Choisis	Encercle	Numérote	Représente
Classe	Enlève	Observe	Reproduis
Classifie	Entoure	Ordonne	Résous
Coche	Énumère	Partage	Résume
Colle	Estime	Place	Réunis
Colorie	Établis	Planifie	Révise
Compare	Examine	Porte	Sélectionne
Complète	Explique	Pose	Sépare
Compose	Exprime	Prends	Situe
Compte	Fais	Présente	Souligne
Construis	Finis	Prouve	Soustrais
Continue	Forme	Raconte	Suggère
Décompose	Fournis	Réalise	Surligne
Découpe	Identifie	Recherche	Termine
Décris	Illustre	Recompose	Trace
Délimite	Imagine	Reconnais	Transcris
Demande	Indique	Reconstruis	Trouve
Dessine	Informe	Recueille	Utilise
Détermine	Inscris	Relève	
Dis	Interprète	Rédige	

Source : Ginette Tremblay. Reproduit avec permission.

Le codage d'un texte

PRÉSENTATION

Quoi? Apprendre à utiliser un code à partir de l'intention de lecture.

Pourquoi? Pour faire ressortir certains éléments, faire des liens entre les informations et ainsi mieux comprendre le texte.

DÉMONSTRATION

Comment? L'enseignant écrit un texte au tableau.

> Chaque jour, cet animal mange 300 grammes de moulée et 1 kilogramme d'avoine. Quelle quantité de nourriture mange-t-il hebdomadairement?

Modelage

L'enseignant présente les codes qu'il utilise habituellement pour faire ressortir certains éléments dans un texte.

- encercler le mot d'interrogation
- souligner le mot que celui-ci détermine
- surligner le mot de relation

L'enseignant lit le texte. Il démontre comment l'utilisation de son code l'aide à mieux comprendre le problème écrit.

- *D'abord, l'enseignant repère la question (du début jusqu'au point d'interrogation) et la met entre crochets [ ]. Il encercle le mot qui sert à poser la question et souligne le mot que celui-ci détermine.*
- *Puis, il s'interroge sur le type de question et la nature de la réponse à donner. Immédiatement, à l'aide des indices grammaticaux, l'enseignant anticipe le genre de réponse qu'il devra fournir. (**Quelle**) **quantité** signifie une mesure quantitative. Il souligne aussi l'adverbe **hebdomadairement**, élément très important qui précise la question.*
- *Ensuite, il s'assure qu'il connaît bien le sens des mots : **gramme** et **kilogramme**, **nourriture**, **hebdomadairement**, dont la compréhension est essentielle à la réussite de la tâche. (En cas de doute, il vérifie dans un lexique, un dictionnaire ou il demande l'aide d'une personne. Normalement, ces mots devraient faire partie de ses connaissances antérieures.)*
- *Il surligne alors les éléments dont il doit tenir compte dans la recherche de la réponse et encadre le mot de relation **et**. Les mots de relation sont très fréquents dans les problèmes écrits.*
- *Il biffe les informations superflues ou inutiles, s'il y en a.*

L'enseignant doit donc se servir de ses connaissances et de ses expériences pour ajouter les informations qui sont laissées entre les lignes. Dans l'exemple fourni, l'enseignant doit déduire que la nourriture = 300 g de moulée + 1 kg d'avoine chaque jour et que le mot hebdomadairement signifie «par semaine» = 7 jours.

- *Enfin, l'enseignant anticipe la réponse. Il émet une hypothèse et fait une estimation qu'il place dans un rectangle, à droite de sa feuille de réponse.*

Chaque jour, cet animal mange 300 grammes de moulée **et** 1 kilogramme d'avoine. [(Quelle) **quantité** de nourriture mange-t-il **hebdomadairement**?]

- *Puis, il vérifie son estimation à l'aide des informations enregistrées et des calculs qu'il effectue.*
- *Il compare sa réponse et son estimation.*
- *Alors, il accepte sa réponse. Cependant, s'il découvre un trop grand écart entre son estimation et sa réponse, il vérifie sa démarche.*

Objectivation

L'enseignant explique, avec plusieurs types de textes et des activités dans différentes matières, comment le codage aide à dégager les éléments les plus importants du texte.

L'enseignant explique que ce n'est pas nécessaire de toujours coder l'ensemble d'un texte parce que cela demande trop de temps. Parfois il est plus pertinent de se limiter au codage de certaines parties des textes qui peuvent présenter une difficulté ou des informations nouvelles.

PRATIQUE GUIDÉE

L'enseignant choisit un texte au niveau d'apprentissage ou au niveau d'indépendance des élèves pour les amener à en faire le codage.

Établir le code pour la lecture du texte.

Code :

- **encercler** le mot qui sert à poser la question;
- **souligner** le mot que celui-ci détermine;
- **surligner** les mots inconnus ou moins familiers;
- **encadrer** les mots de relation;
- **faire des notes** dans la marge.

Exemple : **Intention de lecture** : (Pourquoi) Manon Rhéaume a-t-elle choisi le **hockey** [plutôt que] le patinage artistique [ou] le ski alpin?

Manon Rhéaume – L'ange gardien

(Pourquoi) Manon Rhéaume a-t-elle choisi le hockey

(1)

[plutôt que] le patinage artistique [ou] le ski alpin?

J'ai appris à patiner vers l'âge de deux ou trois ans. Très jeune, j'allais voir jouer mon frère **aîné** avec ma mère et je jouais parfois sur une patinoire extérieure avec mes frères. Lorsque j'avais cinq ans, mon père était entraîneur d'une équipe de **novices** (2) au Lac Beauport et, à la veille du tournoi, je l'ai entendu dire à ma mère qu'il lui fallait trouver un gardien pour le tournoi, [mais] qu'il hésitait à choisir l'un de ses joueurs, [car] chez les novices, l'accent est mis sur le patinage. Eh bien, je me suis **proposée** et il a accepté. À mes débuts, il n'existait pas d'équipes féminines de hockey et c'est pourquoi j'ai **évolué** (3) dans les mêmes formations que les garçons.

(1) marqueur de relation qui veut dire au lieu de...

(2) Novices???

Besoin d'un gardien

Manon Rhéaume doit vraiment aimer le hockey

(3) Évolué. En relisant, ce mot doit vouloir dire «jouer»?

Source : Guide des parents, Tests de rendement provinciaux, 9e année, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1995, p. 7.

Amener les élèves à comprendre la question d'après le sens du mot d'interrogation, dans ce cas **Pourquoi**?

Reponse : Manon Rhéaume a choisi le hockey car, très jeune, elle s'est intéressée au patinage et elle a dépanné son père qui avait besoin d'un gardien de but lors d'un tournoi.

Objectivation

Amener les élèves à expliquer comment l'utilisation du codage les a aidés à mieux comprendre le texte et à réussir la tâche.

RÉINVESTISSEMENT

Quand?

Utiliser toutes les occasions de lecture pour amener les élèves à utiliser le codage afin de mieux comprendre et retenir l'information. Cette technique peut être utile non seulement pour des questions, des consignes et des problèmes, mais aussi pour améliorer les habiletés d'étude personnelle.

Mentionner aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de coder tout ce qu'ils lisent. Le codage peut être utilisé pour les textes qui semblent poser des problèmes ou qui méritent une attention particulière.

Références bibliographiques

Alberta Education, Language Services Branch (1993). Programme diagnostique de mathématiques, Résolution de problèmes, Élémentaire – Deuxième cycle, Edmonton.

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1986). Diagnostic Reading Program Instructional Strategies 4, Edmonton.

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1991). Test de rendement – 9e année, Études sociales, Edmonton.

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1995). Guide des parents, Tests de rendement provinciaux, 6e année, Edmonton.

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1995). Guide des parents, Tests de rendement provinciaux, 9e année, Edmonton.

BERNARD, L. (1990). «Consommatrices, consommateurs avertis», dans Entre 4 yeux, Clin d'œil, Les publications Graficor (1989) inc., Montréal.

BOWERS, V. et SWANSON, D. (1987). Explorons le Canada. Leçons du passé, regards sur l'avenir, Douglas & McIntyre (Educational) Ltd., Vancouver.

BOYER, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville.

BROWN, A.L. et DAY, J.D. (1983). «Macrorules for summarizing texts: The development of expertise», dans Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol. 22, n° 1, p. 1-14.

CHAMBERLAND, P. (1994). «Des défis raisonnables en lecture», dans Vivre Le Primaire, vol. 8, n° 1, p. 41-44.

CLARY, L.M. (1991). «Getting adolescents to read», dans Journal of Reading, vol. 34, n° 5, p. 340-346.

CONNAT, M. (1990). Les trois Barbichu, Conte norvégien, Scholastic Canada Ltd., Richmond Hill, Ontario.

CORNAIRE, C. (1991). Le point sur... La lecture en didactique des langues, CEC, Montréal.

CUNNINGHAM, P. et CUNNINGHAM, J.W. (1992). «Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 2, p. 106-115.

DEMERS, C. (1994). Des projets de lecture pour toi – 5e année, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski.

DEMERS, C. et TREMBLAY, G. (1994). Mon échelle de mots, Éditions L'artichaut inc., Rimouski.

DEMERS, C. et TREMBLAY, G. (1992). Pour une didactique renouvelée de la lecture : du cœur, des stratégies, de l'action..., Guide pédagogique, Collection «S'outiller et lire pour de vrai», Éditions L'artichaut inc., Rimouski.

ELLIS, G., O'BRIEN, V. et YOUNG, C. (1992). Jeune du Canada en bonne santé – 1, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal.

EMERY, D.W. (1991). «Comprehension instruction in literature–based reading–language arts classrooms», dans J. Zutell et S. McCormick (dir.), Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Miami, p. 423-431.

FAGAN, W. (1990). THE L-I-T-E-R-A-T-E Program: A Resource Book for Literacy Instructors, University of Alberta, Edmonton.

GIASSON, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval.

HILL, M. (1991). «Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum – but why are they so difficult to write?» dans Journal of Reading, vol. 34, n° 4, p. 536-540.

KOSKINEN, P.S., GAMBRELL, L.B., KAPINUS, B.A. et HEATHINGTON, B.S. (1988). «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, p. 892-896.

KRAUS, R. (1990). Petite Souris, t'ennuies-tu?, Scholastic, Canada, Richmond Hill, Ontario.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition, Collection «Le défi éducatif», Guérin, Éditeur limitée, Montréal.

LEE LIM, H.-J. et WATSON, D.J. (1993). «Whole Language content classes for second-language learners», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 5, p. 384-392.

MASSÉ, G. (1990). «Angèle Dubeau, violoniste», dans Entre 4 yeux, Clin d'œil, Les publications Graficor (1989) inc., Montréal.

MEYER, D.K. (1992). «What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers», dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy Research, Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, p. 44-52.

MORRISON, E.S. et al. (1989). «Qui connaît les causes des périodes glaciaires?», dans Science Plus, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal.

NAUGHTON, V.M. (1994). «Creative mapping for content reading», dans Journal of Reading, vol. 37, n° 4, p. 324-326.

OLLMANN, H.E. (1993). «Choosing literature wisely: Students speak out», dans Journal of Reading, vol. 36, n° 8, p. 648-653.

RAYNER, M. (1990). Monsieur et Madame Porcinet dînent en ville, Castor Poche Flammarion, Poitiers, France.

RINEHART, S.D. et THOMAS, K.F. (1993). «Summarization ability and text recall by novice studiers», dans Reading Research and Instruction, vol. 32, n° 4, p. 24-32.

REUTZEL, D.R., HOLLINGSWORTH, P.M. et ELDREDGE, J.L. (1994). «Oral reading instruction: The impact on student reading development», dans Reading Research Quarterly, vol. 29, n° 1, p. 40-62.

SPEARS, M.W. et GAMBRELL, L.B. (1991). «Prediction training and the comprehension and composing performance of fourth-grade students», dans J. Zutell et S. McCormick (dir.), Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Chicago, p. 239-245.

STAHL, S.A. et MURRAY, B.A. (1992). «Environmental print, phonemic awareness, better recognition and word recognition», dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy/Research Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, p. 227-235.

STAHL, S., RICHEK, M.A. et VANDEVIER, R.J. (1991). «Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication», dans J. Zutell et S. McCormick, Learner Factors/Teacher Factors: Issues in Literacy Research and Instruction, Fortieth Yearbook of the National Reading Conference, Chicago, p. 185-192.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Les Éditions LOGIQUES, Montréal.

VALIQUETTE, J. et MAJOR, H. (1983). Les mots apprivoisés, Collection «Messages», Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal.

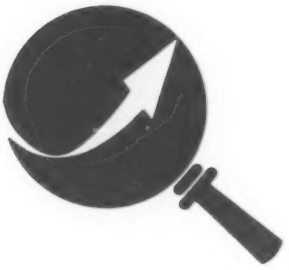
WALRAVEN, M. et REITSMA, P. (1992). «The effect of teaching strategies for reading comprehension to poor readers and the possible surplus effect of activating prior knowledge», dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy/Research Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, p. 243-250.

WATSON, J. (1988). Les pantoufles de grand-papa, Scholastic – TAB, Richmond Hill, Ontario.

WILSON, E.K., KONOPAK, B.C. et READENCE, J.E. (1992). «A case study of a preservice secondary social studies teacher's beliefs and practices about content-area reading», dans D. Leu et C. Kinser (dir.), Examining Central Issues in Literacy/Research Theory, and Practice, Forty-second Yearbook of the National Reading Conference, San Antonio, p. 335-343.

ZUCKER, C. (1993). «Using whole language with students who have language and learning disabilities», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 8, p. 660-670.

PARTIE 3



Reconnaître les besoins du lecteur

Partie 3 - Reconnaître les besoins du lecteur

Introduction 3-3

* • Grille d'observations de l'émergence de l'écrit 3-6

• Tableau 3.1 – Outils d'évaluation formative de la lecture 3-9

Outils pour l'évaluation informelle de la lecture

• Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture
  Fiche explicative 3-10
  * Formulaire 3-11

• Bilan des besoins
  Fiche explicative 3-14
  * Grille du bilan des besoins – Groupe-classe 3-15
  * Grille individuelle du bilan des besoins 3-17

• Observations
  Fiche explicative 3-18
  * Fiche d'observations de plusieurs élèves 3-19
  * Fiche d'observations individuelle 3-20

• Entretien individuel
  Fiche explicative 3-22
  * Formulaire 3-23

• Entretien individuel métacognitif
  Fiche explicative 3-24
  * Formulaire - Entretien individuel métacognitif – 1re à 6e année 3-25
  * Formulaire - Entretien individuel métacognitif – 7e à 9e année 3-27

• Observations de lecture
  Fiche explicative 3-28
  * Grille d'observations de lecture 3-29

* Signifie que l'enseignant peut photocopier ces textes.

- Observations de lecture à haute voix
  - Fiche explicative 3-32
  - * Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe 3-33
  - * Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle 3-35

- Profil de l'élève
  - Fiche explicative 3-36
  - * Formulaire 3-37
  - * Tableau 3-39

Outils pour l'évaluation approfondie de la lecture

- La closure
  - Information théorique 3-41
  - Exemple - Texte : Le bonhomme de neige (1re année – Immersion) 3-43

- Le rappel
  - Information théorique 3-47
  - Fiche explicative – Grille d'analyse quantitative du rappel et Grille d'analyse qualitative du rappel 3-50
  - * Grille d'analyse quantitative du rappel 3-51
  - * Grille d'analyse qualitative du rappel 3-52

- Les questions de compréhension
  - Information théorique 3-53
  - Exemple : Texte – Merci! (3e année – Francophone) 3-57

- Les méprises
  - Information théorique 3-59
  - Fiche explicative – Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix 3-63
  - * Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix 3-64
  - Fiche explicative – Grille d'analyse détaillée des méprises et Code des méprises en lecture à haute voix 3-65
  - * Grille d'analyse détaillée des méprises 3-66
  - * Code des méprises en lecture à haute voix 3-67

Références bibliographiques 3-69

* Signifie que l'enseignant peut photocopier ces textes.

Introduction

Le COLI a été conçu pour les enseignants des classes ordinaires et ceux chargés de répondre aux besoins particuliers des élèves. Dans cette Partie 3, des stratégies d'évaluation formative permettent de déterminer les forces et les faiblesses des élèves, de la première à la neuvième année, en compréhension de la lecture. Bien que ces stratégies puissent répondre aux besoins de la plupart des élèves, il se peut que certains d'entre eux éprouvent des difficultés qui dépassent la portée de ce programme.

- **Stratégies d'évaluation formative**

Les stratégies d'évaluation formative qu'on retrouve dans cette partie du COLI comprennent les grilles d'observation, les entretiens individuels et métacognitifs et les tâches d'évaluation approfondie. **L'observation, l'interaction avec l'élève ainsi que l'évaluation approfondie sont les moyens privilégiés qui servent à déterminer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les stratégies pour comprendre ce qu'ils lisent.**

Les stratégies d'évaluation sont agencées en fonction des divers comportements de lecture. Chaque outil a un but d'évaluation formative spécifique qui permet à l'enseignant d'**identifier les besoins** de l'élève en lecture. Les outils d'évaluation approfondie permettent de préciser le **niveau d'apprentissage** en lecture de l'élève ainsi que les **processus** qu'il utilise lorsqu'il s'engage dans une tâche de lecture.

En se basant sur les observations quotidiennes et les interactions avec l'élève, l'enseignant pourra choisir les stratégies d'évaluation qui lui fourniront plus d'informations avant de poursuivre l'intervention pédagogique.

Tous ces outils sont présentés brièvement dans le tableau 3.1 – **Outils d'évaluation formative de la lecture**, à la page 3-9. Plus loin dans le texte, chaque outil est expliqué en détail sur une **fiche explicative** avec l'**objectif**, la **description** et les **directives** pour son utilisation. Cette fiche explicative comprend des **bulles** (texte en italique) qui contiennent des définitions, des commentaires et des idées des enseignants qui ont participé à la mise à l'essai de ces outils. Ces fiches explicatives sont suivies des outils d'évaluation que l'enseignant peut reproduire.

L'enseignant n'est pas tenu d'utiliser chaque outil de façon séquentielle, mais choisira ceux qui seront **plus aptes à répondre à ses besoins** reliés à l'évaluation formative. Il s'agit, le plus simplement et rapidement possible, de faire le bilan des besoins de l'élève. Ceci permettra à l'enseignant de consacrer plus de temps et d'énergies à **adapter ses interventions pédagogiques selon les besoins particuliers** qu'il aura identifiés.

À l'exception des entretiens (donnés individuellement), les outils d'évaluation informelle sont organisés pour l'utilisation en salle de classe durant les activités quotidiennes. Ces observations et entretiens, faits durant des tâches de lecture dans différentes matières et divers contextes, fournissent beaucoup d'informations pertinentes pour dresser le portrait de l'élève. Les entretiens servent à mieux connaître l'élève et à vérifier/approfondir l'information obtenue. La plupart du temps, elles seules peuvent **suffire**.

«L'évaluation informelle consiste en une observation qui se produit tout au long de l'apprentissage; elle n'a pas été planifiée par l'enseignant, mais elle fournit des indications précieuses sur l'évolution de l'élève. Soulignons que le fait d'utiliser le terme **évaluation informelle** pour parler de l'évaluation que l'enseignant fait quotidiennement en classe peut laisser entendre que cette évaluation est subjective et plus ou moins fiable, tandis que l'évaluation formelle (le test de lecture) serait objective, fiable et scientifique. Il s'agit là d'une conception erronée : l'évaluation informelle de l'enseignant a autant de valeur, sinon plus, que l'évaluation formelle (Wolf, 1993)» (Giasson, 1995, p. 302).

Dans le COLI, on retrouve les outils suivants pour faciliter la cueillette de données tant pour un groupe-classe que pour un individu.

- **Outils pour l'évaluation informelle de la lecture**
  - Grille d'observations de l'émergence de l'écrit
  - Feuille de route
  - Grille du bilan des besoins – Groupe-classe
  - Grille individuelle du bilan des besoins
  - Fiche d'observations individuelle
  - Fiche d'observations de plusieurs élèves
  - Entretien individuel
  - Entretien individuel métacognitif – 1re à 6e et 7e à 9e
  - Grille d'observations de lecture
  - Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe
  - Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle
  - Profil de l'élève – Formulaire
  - Profil de l'élève – Tableau

- **Outils pour l'évaluation approfondie de la lecture**

Selon le besoin, l'enseignant voudra peut-être effectuer une évaluation approfondie afin de vérifier/confirmer ou approfondir certaines données obtenues de façon informelle.

Dans le COLI on retrouve **quatre** stratégies pour effectuer l'évaluation approfondie.

La closure : elle sert à **évaluer globalement** les élèves en lecture et à déterminer leur **niveau de lecture**. Cette démarche peut se faire avec le groupe.

Pour effectuer l'évaluation approfondie, il est essentiel de travailler avec un texte au niveau d'apprentissage de l'élève. Ce texte devra lui être inconnu.

Le niveau de lecture sera établi selon les critères suivants basés sur le nombre de mots justes.

Niveau d'indépendance :	+ 55 % des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.
Niveau d'apprentissage :	45 à 55 % des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.
Niveau de frustration :	– 45 % des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.

Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Il est difficile de déterminer si «cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration» (Giasson, 1983, p. 366).

Les trois prochaines stratégies doivent être données individuellement, c'est-à-dire un enseignant avec l'élève. Cependant, il est important de souligner que l'information obtenue est plus rentable **lorsque l'ensemble de ces trois stratégies est donné**.

La stratégie de rappel : elle sert à évaluer la compréhension. Elle nous fournit des renseignements sur la façon dont l'élève **infère, prédit, analyse et synthétise** ses lectures.

La stratégie de questions de compréhension : elle sert à évaluer la **compréhension du texte** de l'élève et à **identifier son niveau d'apprentissage**. Elle sert aussi à découvrir comment l'élève **infère, analyse, associe et synthétise** l'information du texte.

L'analyse des méprises en lecture orale : elle permet de dépister les **stratégies d'identification de mots** d'un élève et de **déterminer l'importance que celui-ci** accorde aux **indices sémantiques, syntaxiques** et **visuels**.

Comme pour la closure, il faut utiliser un texte au niveau d'apprentissage de l'élève. Voici les critères pour l'établissement du niveau d'apprentissage :

Niveau d'indépendance : l'élève qui lit à ce niveau est autonome dans ses lectures, a une excellente compréhension et fait très peu de méprises dans les lectures à haute voix.

Niveau d'apprentissage : l'élève qui lit à ce niveau a besoin de l'intervention de l'enseignant, identifie au moins 95 % des mots et comprend environ 75 % des questions.

Niveau de frustration : l'élève qui lit à ce niveau est incapable de retirer le sens du texte et fait de nombreuses méprises en lecture orale. Il peut aussi démontrer d'autres signes de frustration (l'inattention, l'agitation) et présente des difficultés mot après mot.

En utilisant les stratégies d'évaluation, l'enseignant peut déterminer dans quelle mesure l'élève comprend ce qu'il lit. Ensuite, l'enseignant pourra choisir des stratégies d'enseignement pertinentes et les démontrer à l'élève. De son côté, l'élève pourra intégrer ces façons de faire et continuer son cheminement de lecteur.

Les ressources suivantes peuvent vous fournir plus d'informations :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

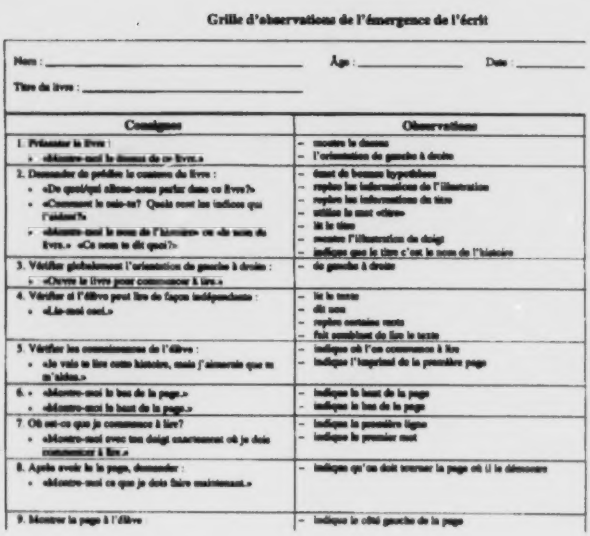
2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Montréal, © 1983.

4. Diagnostic Reading Program. Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Alberta Education, Student Evaluation Branch, © 1993.

5. Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention, Nicole Van Grunderbeeck, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1994.

Grille d'observations de l'émergence de l'écrit



Grille d'observations de l'émergence de l'écrit

Nom : _____ Âge : _____ Date : _____

Titre du livre : _____

Consignes	Observations
1. Présenter le livre : • «Montre-moi le dessus de ce livre.»	– montre le dessus – l'orientation de gauche à droite
2. Demander de prédire le contenu du livre : • «De quoi/qui allons-nous parler dans ce livre?» • «Comment le sais-tu? Quels sont les indices qui t'aident?» • «Montre-moi le nom de l'histoire» ou «le nom du livre.» «Ce nom te dit quoi?»	– émet de bonnes hypothèses – repère les informations de l'illustration – repère les informations du titre – utilise le mot «titre» – lit le titre – montre l'illustration du doigt – indique que le titre c'est le nom de l'histoire
3. Vérifier globalement l'orientation de gauche à droite : • «Ouvre le livre pour commencer à lire.»	– de gauche à droite
4. Vérifier si l'élève peut lire de façon indépendante : • «Lis-moi ceci.»	– lit le texte – dit non – repère certains mots – fait semblant de lire le texte
5. Vérifier les connaissances de l'élève : • «Je vais te lire cette histoire, mais j'aimerais que tu m'aides.»	– indique où l'on commence à lire – indique l'imprimé de la première page
6. • «Montre-moi le bas de la page.» • «Montre-moi le haut de la page.»	– indique le haut de la page – indique le bas de la page
7. Où est-ce que je commence à lire? • «Montre-moi avec ton doigt exactement où je dois commencer à lire.»	– indique la première ligne – indique le premier mot
8. Après avoir lu la page, demander : • «Montre-moi ce que je dois faire maintenant.»	– indique qu'on doit tourner la page où il le découvre
9. Montrer la page à l'élève	– indique le côté gauche de la page

Émergence de l'écrit *(emergent reading) comprend toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle (Giasson, 1995, p. 114).*

Objectif

La «Grille d'observations de l'émergence de l'écrit» sert à :

- dresser le portrait du jeune lecteur en ce qui concerne ses acquis par rapport à l'écrit.

Description

Cet outil peut :

- aider l'enseignant à reconnaître les acquis du jeune lecteur en ce qui concerne ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes face à l'écrit.

Directives

Choisir un livre d'intérêt pour l'élève. Suivre les directives sur la grille pendant l'entretien avec l'élève.

Grille d'observations de l'émergence de l'écrit

Nom : _____ Âge : _____ Date : _____

Titre du livre : _____

Consignes	Observations	Commentaires
1. Présenter le livre : • «Montre-moi le dessus de ce livre.»	– montre le dessus – l'orientation de gauche à droite	
2. Demander de prédire le contenu du livre : • «De quoi/qui allons-nous parler dans ce livre?» • «Comment le sais-tu? Quels sont les indices qui t'aident?» • «Montre-moi le nom de l'histoire» ou «le nom du livre.» «Ce nom te dit quoi?»	– émet de bonnes hypothèses – repère les informations de l'illustration – repère les informations du titre – utilise le mot «titre» – lit le titre – montre l'illustration du doigt – indique que le titre c'est le nom de l'histoire	
3. Vérifier globalement l'orientation de gauche à droite : • «Ouvre le livre pour commencer à lire.»	– de gauche à droite	
4. Vérifier si l'élève peut lire de façon indépendante : • «Lis-moi ceci.»	– lit le texte – dit non – repère certains mots – fait semblant de lire le texte	
5. Vérifier les connaissances de l'élève : • «Je vais te lire cette histoire, mais j'aimerais que tu m'aides.»	– indique où l'on commence à lire – indique l'imprimé de la première page	
6. • «Montre-moi le bas de la page.» • «Montre-moi le haut de la page.»	– indique le haut de la page – indique le bas de la page	
7. Où est-ce que je commence à lire? • «Montre-moi avec ton doigt exactement où je dois commencer à lire.»	– indique la première ligne – indique le premier mot	
8. Après avoir lu la page, demander : • «Montre-moi ce que je dois faire maintenant.»	– indique qu'on doit tourner la page où il le démontre	
9. Montrer la page à l'élève :	– indique le côté gauche de la page	

• «Montre-moi avec ton doigt de quel côté je vais pour lire.»		
10. Continuer à montrer la page à l'élève : • «Où je vais maintenant?»	– lit le texte de gauche à droite a) → ← suit avec son doigt d'une ligne à l'autre b) autre	
11. Lire la page : • «Suis l'histoire avec ton doigt à mesure que je lis.» (lire lentement)	– association exacte du mot entendu et du mot lu – association approximative	
12. S'il y a de l'écrit sur les deux pages, montrer les deux pages : • «Où est-ce que je vais maintenant?»	– pointe la première ligne de texte de la page suivante	
a) Lire les deux pages suivantes. Si possible, tourner à une page avec du texte et une image. Tourner le livre à l'envers sans que l'élève vous voit : • «Est-ce que tu peux lire ou est-ce que je peux lire maintenant?» • «Pourquoi?»		
b) Montrer à l'élève comment utiliser deux morceaux de carton noir pour fermer «les rideaux de la fenêtre» : • «Nous allons mettre une partie de l'histoire dans cette fenêtre. Je veux que tu fermes les rideaux comme ceci pour que je ne vois qu'une seule lettre.» • «Maintenant, seulement deux lettres.»	– une lettre – deux lettres	
c) Ouvrir les «rideaux» : • «Maintenant, ferme les rideaux pour que je ne vois qu'un mot.» • «Maintenant, deux mots.»	– un mot – deux mots	
d) Ouvrir les «rideaux» : • «Montre-moi la première lettre dans un mot, – dans un autre mot.»	– une première lettre – une autre première lettre	

3-7

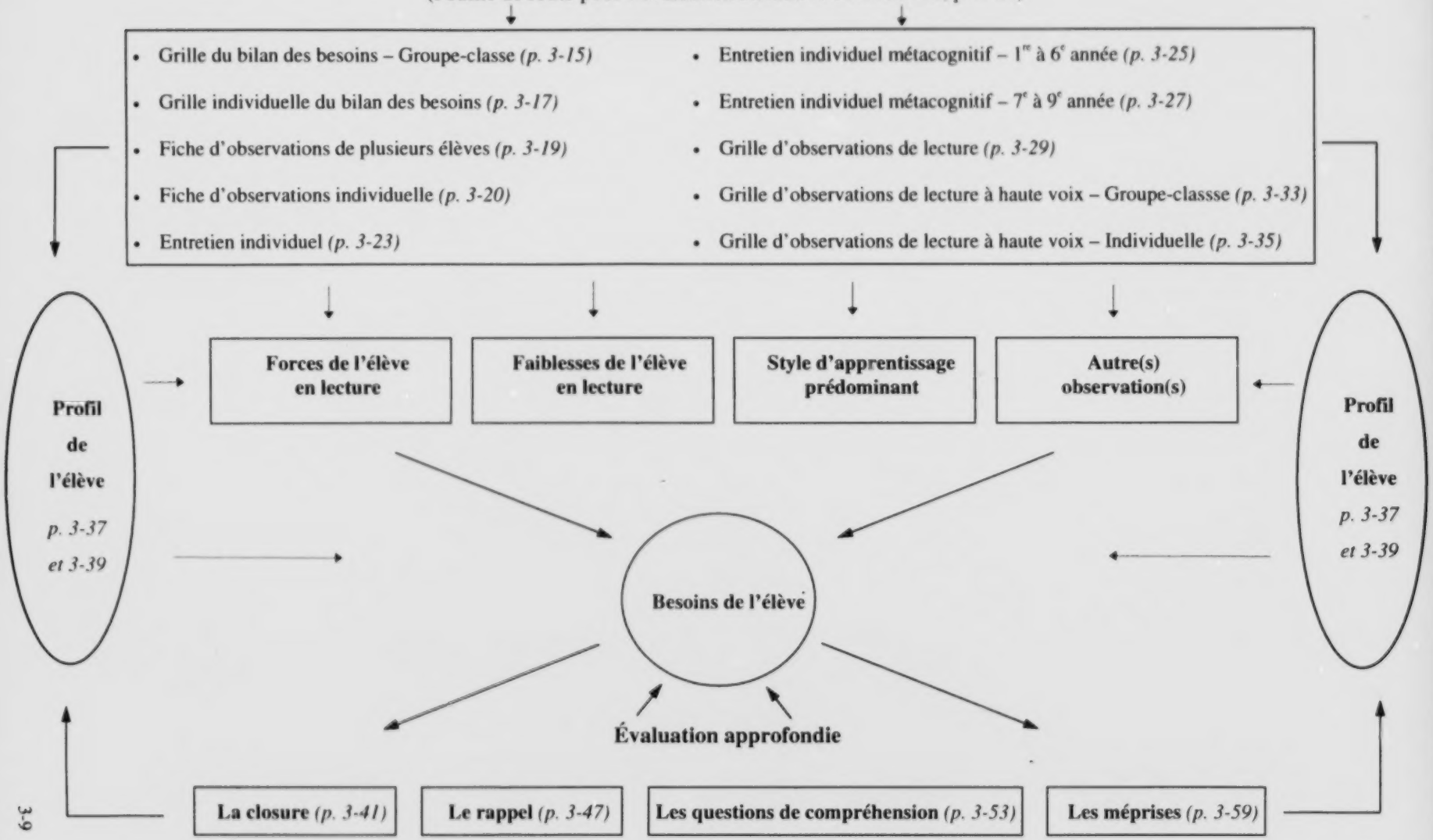
e) Enlever la carte : • «Montre-moi une lettre majuscule, – une autre lettre majuscule.»	– une lettre majuscule – une autre lettre majuscule	
f) Lire la fin de l'histoire. Fermer le livre et le remettre à l'élève : • «Montre-moi le nom de l'histoire» ou «le nom du livre.»	– le titre sur la couverture ou la page de titre	
13. Laisser le livre à l'élève : • «Montre-moi le début de l'histoire.» • «Montre-moi la fin de l'histoire.»	– ouvre le livre à la première page et montre la première ligne – Ouvre le livre à la dernière page et montre la dernière ligne	
14. Pointer la page de titre : • «Ici, c'est écrit —— (lire le titre) par —— (lire le nom de l'auteur). Qu'est-ce qu'on veut dire par ———— —— (dire le nom de l'auteur)?»	– «il a écrit le livre» – «il a fait l'histoire»	
Raconte l'histoire Vérifier la compréhension du texte en demandant à l'élève de parler de l'histoire : • «Parle-moi de l'histoire.»	– raconte l'histoire de façon indépendante – raconte avec les illustrations – raconte de mémoire – raconte ce que fait le personnage principal – situation initiale (où se passe l'histoire) – raconte un incident – raconte deux incidents – raconte trois incidents ou plus – séquence de quelques événements – séquence de tous les événements – conclusion (la fin de l'histoire) – a besoin de l'appui de questions pour faire le rappel – fait le rappel de façon indépendante – pose des questions/émet des commentaires	

Adaptation de :

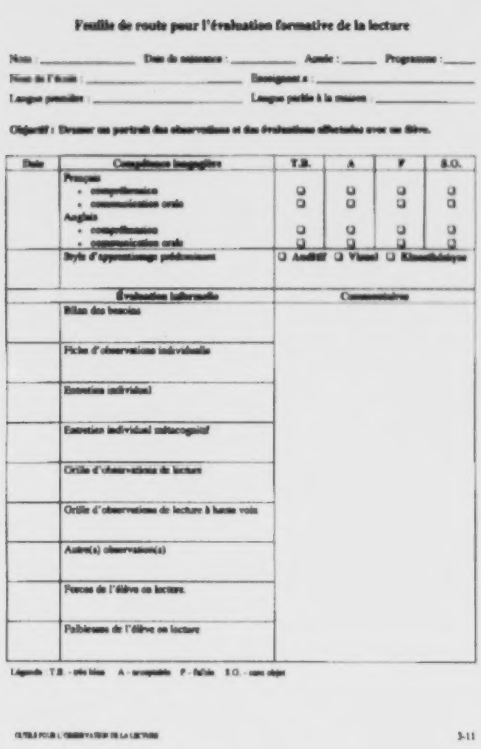
Apprentissage et enseignement de la lecture, J. Giasson et J. Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, Québec, © 1983, p. 157-160.

Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1993, p. 148-150. Traduction des auteures.

Tableau 3.1 – Outils d'évaluation formative de la lecture



Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture



Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : ____ Programme : ____

Nom de l'école : _____ Enseignant·e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétences langagières	T.B.	A	P	S.O.
	Français				
	• compréhension	☐	☐	☐	☐
	• communication orale	☐	☐	☐	☐
	Anglais				
	• compréhension	☐	☐	☐	☐
	• communication orale	☐	☐	☐	☐
	Style d'apprentissage prédominant	☐ Auditif ☐ Visuel ☐ Kinesthésique			
	Évaluation informelle	**Commentaires**			
	Bilan des besoins				
	Fiche d'observations individuelle				
	Entretien individuel				
	Entretien individuel métacognitif				
	Grille d'observations de lecture				
	Grille d'observations de lecture à haute voix				
	Autre(s) observation(s)				
	Forces de l'élève en lecture				
	Problèmes de l'élève en lecture				

Légende : T.B. - très bien A - acceptable P - faible S.O. - sans objet

OUTILS POUR L'OBSERVATION DE LA LECTURE 3-11

Objectif

La «Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture» sert à :

- dresser un portrait des **observations** et des **évaluations** effectuées avec un élève.

Description

Cet outil peut servir comme canevas pour :

- noter brièvement sur une feuille les résultats de l'évaluation formative;
- faciliter l'évaluation formative de la lecture d'un élève;
- communiquer les besoins de l'élève à l'administration, au personnel d'appui, aux enseignants ou aux parents.

Chacun des outils dans la partie évaluation est énuméré. Il y a un espace pour noter la date et des commentaires.

Directives

Noter brièvement les résultats des observations et des évaluations sur la feuille de route.

*La **compétence langagière**, c'est la connaissance que l'élève a de la langue et son habileté à l'utiliser.*

La «Feuille de route» peut servir quand je communique avec l'élève, les parents ou d'autres intervenants.

La «Feuille de route» me permet de mieux planifier mes interventions avec le parent, un aide, un bénévole ou un autre enseignant.

D'un seul coup d'œil, je vois où j'en suis rendu avec l'élève et ceci me permet de mieux gérer l'enseignement des stratégies.

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français • compréhension • communication orale Anglais • compréhension • communication orale	❑ ❑ ❑ ❑	❑ ❑ ❑ ❑	❑ ❑ ❑ ❑	❑ ❑ ❑ ❑
	Style d'apprentissage prédominant	❑ **Auditif** ❑ **Visuel** ❑ **Kinesthésique**			

	Évaluation informelle	**Commentaires**
	Bilan des besoins	
	Fiche d'observations individuelle	
	Entretien individuel	
	Entretien individuel métacognitif	
	Grille d'observations de lecture	
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
	Autre(s) observation(s)	
	Forces de l'élève en lecture.	
	Faiblesses de l'élève en lecture	

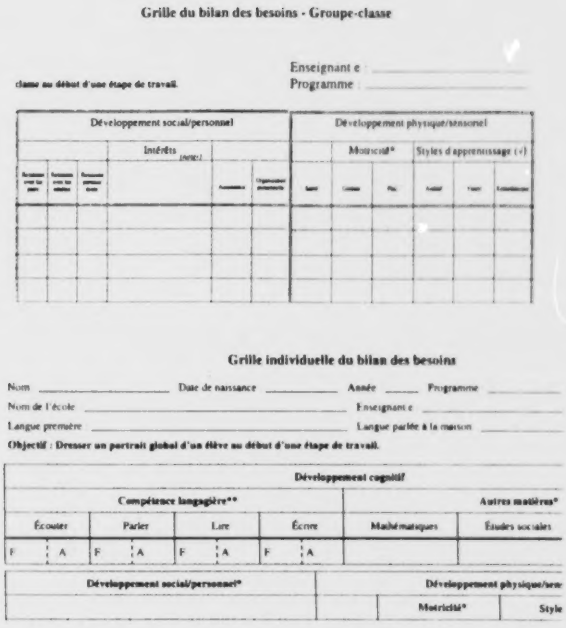
Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
	Texte(s) de closure	_____	_____	
		_____	_____	
	Grille d'analyse qualitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
	Grille d'analyse quantitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
	Questions de compréhension	_____	_____	
		_____	_____	
	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	_____	_____	
	Grille d'analyse détaillée des méprises	_____	_____	
	Autres stratégies d'évaluation :			

Besoins de l'élève :

Grille du bilan des besoins – Groupe-classe

Grille individuelle du bilan des besoins



Grille du bilan des besoins - Groupe-classe

Enseignant e : _____

classe au début d'une étape de travail. Programme : _____

Développement social/personnel						Développement physique/sensoriel					
			Intérêts (exemples)			Motricité*			Styles d'apprentissage (+)		

Grille individuelle du bilan des besoins

Nom _____ Date de naissance _____ Année _____ Programme _____

Nom de l'école _____ Enseignant e _____

Langue première _____ Langue parlée à la maison _____

Objectif : Dresser un portrait global d'un élève au début d'une étape de travail.

Développement cognitif									
Compétence langagière**								Autres matières*	
Écouter		Parler		Lire		Écrire		Mathématiques	Études sociales
F	A	F	A	F	A	F	A		

Développement social/personnel*		Développement physique/sen	
		Motricité*	Style

*Le «Bilan des besoins» m'aide à faire la planification de l'enseignement. Par exemple, je surligne les **forces** et les **faiblesses** des élèves et j'essaie de mieux répondre à leurs besoins individuels.*

Après avoir fait le «Bilan des besoins» avec le groupe de 3e année, j'ai constaté que la majorité des élèves avaient le style d'apprentissage auditif. Sept élèves ont un style d'apprentissage visuel et deux élèves sont kinesthésiques. Ceci m'a permis de comprendre les comportements de certains élèves et d'intégrer à mon enseignement des stratégies pour les apprenants auditifs.

Objectif

La «Grille du bilan des besoins – Groupe-classe» et la «Grille individuelle du bilan des besoins» peuvent servir à :

- **dresser un portrait global** du groupe-classe ou d'un élève au début d'une étape de travail.

Description

Cet outil peut servir comme piste préliminaire :

- dans le processus d'observation et d'évaluation;
- pour déceler les **forces** et les **faiblesses** sur l'ensemble de la classe, afin d'opérer de façon rapide et efficace la planification et l'enseignement stratégique;
- pour communiquer les besoins du groupe à l'administration, au personnel d'appui ou aux enseignants.

Directives

Dans la colonne de gauche, on écrit le nom des élèves. Ensuite, dans chacune des sections, l'enseignant coche ou note selon les catégories. On peut simplement laisser en blanc les domaines où il n'y a rien à signaler.

La fiche individuelle peut s'avérer plus utile avec certains élèves.

Parfois il y a des élèves pour qui le français est la troisième ou la quatrième langue apprise.

*On peut utiliser différentes couleurs pour identifier les étapes d'observation durant l'année. Par exemple, **bleu** en septembre, **noir** en décembre, **vert** en mars, etc.*

BEST COPY AVAILABLE

Grille du bilan des besoins

Objectif : Dresser un portrait global du groupe-classe au début d'une étape de travail.

Date	Noms des élèves	Développement social/personnel					
					Intérêts *(noter)*		
		Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/ école		Autonomie	Organisation personnelle

* Légende : ③ - très bien ② - acceptable ① - faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

BEST COPY AVAILABLE

- Groupe-classe

Enseignant.e : _____ Année : _____

Programme : _____ Nom de l'école : _____

Développement physique/sensoriel						Développement cognitif											
	Motricité*		Styles d'apprentissage (√)			Compétence langagière**								Autres matières*			
Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique	Écouter		Parler		Lire		Écrire		Math	Études sociales	Sciences	
						F	A	F	A	F	A	F	A				

Styles d'apprentissage

L'apprenant de type visuel

1. Aime regarder des films, des livres et des illustrations.
2. Exige un environnement bien tenu.
3. Remarque les détails, les vêtements que les autres portent, par exemple.
4. Peut généralement tracer de bons dessins.
5. Ne comprend pas lorsqu'on lui donne des directives verbales. Comprend mieux lorsqu'on lui montre quoi faire.
6. Parle rarement en classe ou répond succinctement.

L'apprenant de type auditif

1. Ne se tait jamais; c'est un moulin à paroles. Bon conteur.
2. Peut se rappeler d'une séquence de directives.
3. Aime la musique, connaît les paroles des chansons; mémorise facilement.
4. Semble plus intelligent que ce que révèlent les résultats des tests collectifs.
5. Mauvaise perception du temps, de l'espace.
6. Possède de bonnes qualités de chef.

L'apprenant de type kinesthésique

1. Bouge beaucoup; c'est ainsi qu'il apprend.
2. Passe la main sur le mur quand il attend en file.
3. Donne des coups à ses copains; se sert souvent de ses poings.
4. Peut démonter un objet, puis le remonter.
5. Aime travailler de ses mains.
6. Dispose de nombreux objets avec lesquels il peut jouer.

Source : Problèmes d'apprentissage - Méthodes d'enseignement correctif, M. Martineau, Le Conseil d'éducation de la ville de Hamilton, © 1990, p. 35, 53 et 79.

Grille individuelle du bilan des besoins

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____ Date : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Dresser un portrait global d'un élève au début d'une étape de travail.

Développement cognitif													
Compétence langagière**								**Autres matières***					
Écouter		Parler		Lire		Écrire		Mathématiques	Études sociales	Sciences			
F	A	F	A	F	A	F	A						

Développement social/personnel*					**Développement physique/sensoriel**					
						Motricité*		**Style d'apprentissage (√)**		
Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/école	Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique

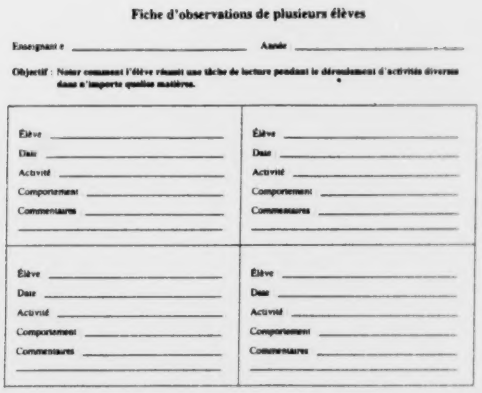
Intérêts	**Priorités d'action**	**Autres**

Date	**Enseignant.e**	**Commentaires**

* Légende : ③ - Très bien ② - Acceptable ① - Faible (limité)
**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

Fiche d'observations de plusieurs élèves

Fiche d'observations individuelle



Fiche d'observations de plusieurs élèves

Enseignant·e _____ Année _____

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Élève _____ Date _____ Activité _____ Comportement _____ Commentaires _____	Élève _____ Date _____ Activité _____ Comportement _____ Commentaires _____
Élève _____ Date _____ Activité _____ Comportement _____ Commentaires _____	Élève _____ Date _____ Activité _____ Comportement _____ Commentaires _____

Fiche d'observations individuelle

Nom _____ Date de naissance _____ Année _____ Programme _____

Nom de l'école _____ Enseignant·e _____

Langue première _____ Langue parlée à la maison _____

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Date	Ce que j'observe	Commentaires	Intervention

Objectif

La «Fiche d'observations de plusieurs élèves» et la «Fiche d'observations individuelle» servent à :

- noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Description

Fiche d'observations de plusieurs élèves

Cette fiche, divisée en huit cellules, permet de consigner des observations/notes anecdotiques pour plusieurs élèves à la fois.

Fiche d'observations individuelle

Cette fiche permet de noter :

- les observations/notes anecdotiques en lecture;
- des commentaires sur les observations;
- les interventions possibles pour cet élève.

J'utilise la fiche individuelle pour coller les notes autocollantes sur lesquelles j'ai noté les observations sur la façon dont les élèves réussissent une tâche de lecture. Dans ma reliure à anneaux, j'ai une fiche individuelle pour chaque élève.

Dépendant des activités que je planifie, j'utilise la fiche d'observations de plusieurs élèves pour me rappeler des faits importants. Je fais deux à trois observations par jour.

Moi, j'ai fait une fiche à l'ordinateur et, à la fin de la matinée ou de la journée, je note mes observations.

Parfois je veux seulement observer un élève et me poser des questions par rapport à d'autres observations, à des forces et aux interventions possibles avec cet élève.

Moi, j'utilise un dateur pour me sauver du temps.

213

BEST COPY AVAILABLE

Fiche d'observations de plusieurs élèves

Enseignant.e : _____ Année : _____

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____	Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____
Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____	Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____
Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____	Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____
Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____	Élève : _____ Date : _____ Activité : _____ Comportement : _____ Commentaires : _____ _____

Adapté de : Diagnostic Reading Program. Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1993, p. 81 et 84.

Fiche d'observations individuelle

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Date	Ce que j'observe	Commentaires	Intervention

Adapté de : Diagnostic Reading Program. Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1993, p. 81 et 84.

Entretien individuel

Entretien individuel

Nom _____ Date de naissance _____ Année _____ Programme _____
Nom de l'école _____ Enseignant.e _____
Langue première _____ Langue parlée à la maison _____

Objectif Connaître l'élève comme apprenant. Date _____

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
6. Que peux-tu faire pour t'aider?
7. Comment peux-je t'aider?
8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
9. Commentaires

OUTILS POUR L'OBSERVATION DE LA LECTURE

Objectif

«L'entretien individuel» permet de :

- connaître l'élève comme **apprenant**.

Description

Cet entretien individuel se fait à l'aide de questions prédéterminées. Cependant, ces questions ne sont qu'à titre de suggestions et peuvent être adaptées pour mieux répondre aux besoins des élèves. Pendant l'entretien, l'enseignant observe, écoute, encourage et note ses observations sur la fiche d'entretien. L'entretien seul à seul permet à l'enseignant de mieux observer l'élève et de lui demander pourquoi il se sent de telle ou telle façon.

Directives

L'entretien peut se faire à l'oral, par écrit, en groupe ou enregistré sur une cassette. Quand l'entretien se fait par écrit, en groupe ou enregistré sur une cassette, il doit être suivi d'une rencontre individuelle pour partager l'information obtenue avec l'enseignant, pour la vérifier ou l'approfondir.

J'ai ajouté d'autres questions que je trouvais pertinentes avec certains élèves.

«L'entretien est une source riche d'information qui permet à l'enseignant.e et à l'élève d'interagir dans une situation de collaboration, de partager la responsabilité de l'évaluation. Malheureusement négligé en classe, l'entretien est une source très riche d'information» (Giasson, 1995, p. 303).

Quand je planifie mon enseignement, j'essaie de présenter des thèmes qui vont avec les intérêts de la plupart des élèves.

Je mets l'entretien dans le dossier de chaque élève.

Entretien individuel

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : _____

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?

   _____

   _____

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?

   _____

   _____

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?

   _____

   _____

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?

   _____

   _____

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?

   _____

   _____

6. Que peux-tu faire pour t'aider?

   _____

   _____

7. Comment puis-je t'aider?

   _____

   _____

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?

   _____

   _____

9. Commentaires :

   _____

   _____

Entretien individuel métacognitif – 1re à 6e année

Entretien individuel métacognitif – 7e à 9e année

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom _____ Date de naissance _____ Année _____ Programme _____

Nom de l'école _____ Enseignant·e _____

Langue première _____ Langue parlée à la maison _____

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date _____

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?

Entretien individuel métacognitif - 7e à 9e année

Nom _____ Date de naissance _____ Année _____ Programme _____

Nom de l'école _____ Enseignant·e _____

Langue première _____ Langue parlée à la maison _____

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date _____

1. Selon toi, que fait un bon lecteur en lisant?

2. Que fais-tu en lisant? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?

3. Pourquoi est-ce que les gens lisent?

J'enregistre toujours les entretiens sur une cassette que je place dans le dossier de l'élève. Quel plaisir de voir des élèves prendre conscience de leur progrès comme apprenant quand, à la fin de l'année, ils ont écouté l'enregistrement de l'entretien individuel fait au début de l'année!

Pour amener les élèves à comprendre que la lecture est une activité qui fait partie intégrante de leur vie, je leur demande d'interviewer un adulte. Un élève non-lecteur, mais très intéressé au hockey, interview un joueur de hockey. L'élève a vite compris que même cette vedette avait besoin de bien lire et comprendre entre autres pour réussir sa carrière sportive.

Objectif

«L'entretien individuel métacognitif – 1re à 6e année» et «L'entretien individuel métacognitif – 7e à 9e année» servent à :

- comprendre comment l'élève se perçoit **comme lecteur** et comment il perçoit sa lecture.

Description

Les questions ouvertes de cet entretien permettent d'analyser :

- la compréhension que l'élève a de ses tâches de lecture;
- comment l'élève perçoit la lecture;
- les stratégies que l'élève identifie comme étant utiles durant ses lectures.

Directives

Les questions à poser vont permettre de mieux comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture.

Donner assez de temps de réflexion à l'élève. Parfois, pour faciliter l'échange, on peut reformuler les questions de la façon suivante : «Si tu étais avec un autre élève, qu'est-ce que tu voudrais dire à cet élève?»

L'entretien peut se faire à l'oral, par écrit, en groupe ou enregistré sur une cassette. Quand l'entretien se fait par écrit, en groupe ou est enregistré sur une cassette, il doit être suivi d'une rencontre individuelle pour partager l'information obtenue avec l'enseignant, pour la vérifier ou l'approfondir.

J'enseigne la 8e année et j'ai demandé à mes élèves de français de répondre aux questions à l'écrit. Par la suite, j'ai discuté avec certains de mes élèves et j'ai aussi échangé des informations avec d'autres enseignants.

BEST COPY AVAILABLE

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : _____

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?

   _____

   _____

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?

   _____

   _____

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?

   _____

   _____

4. Pourquoi est-ce que tu lis?

   _____

   _____

5. Lorsque tu rencontres un mot difficile quand tu lis, qu'est-ce que tu fais?

   _____

   _____

6. Si tu ne comprends pas ce que tu lis, qu'est-ce que tu fais?

   _____

   _____

7. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?

   _____

   _____

8. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?

_____

_____

9. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?

_____

_____

10. Fais-tu quelque chose qui peut t'aider à te rappeler ce que tu lis? Quoi?

_____

_____

Adapté de : Faire parler les mots. Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26. Reproduit avec permission.

Entretien individuel métacognitif – 7e à 9e année

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : _____

1. Selon toi, que fait un bon lecteur en lisant?

   _____

   _____

2. Que fais-tu en lisant? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?

   _____

   _____

3. Pourquoi est-ce que les gens lisent?

   _____

   _____

4. Lorsque tu rencontres un mot difficile à comprendre lors d'une lecture, que fais-tu en général?

   _____

   _____

5. Si tu perds le sens de ce que tu es en train de lire, que fais-tu en général?

   _____

   _____

6. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?

   _____

   _____

7. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?

   _____

   _____

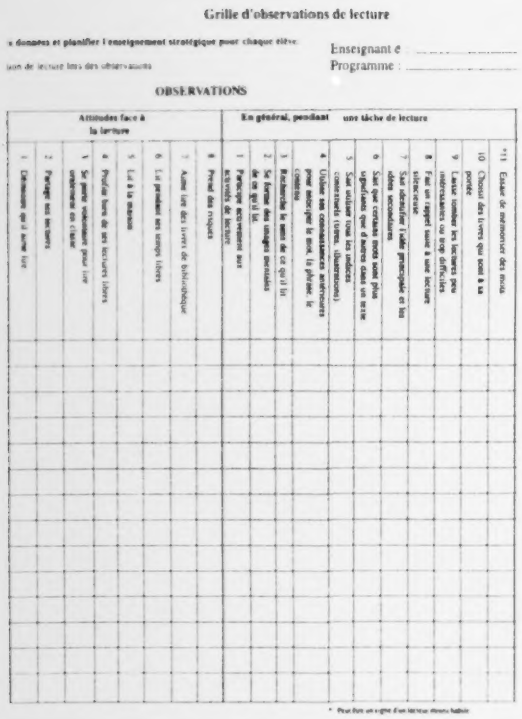
8. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?

   _____

   _____

Adapté de : Faire parler les mots. Guide d'exploitation et guide d'évaluation. William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, © Montréal, 1994, p. 24 à 26. Reproduit avec permission.

Grille d'observations de lecture



Grille d'observations de lecture

s données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Enseignant·e : _____

Programme : _____

ion de lecture lors des observations

OBSERVATIONS

	Attitudes face à la lecture								En général, pendant une tâche de lecture											Lecture silencieuse										
	1. Demande qu'il me lise	2. Partage ses lectures	3. Se parle volontiers pour lui-même ou crie	4. Profite bien de ses lectures libres	5. Lit à la maison	6. Lit pendant ses temps libres	7. Aime les livres de bibliothèque	8. Prend des risques	1. Participe activement aux activités de lecture	2. Se forme des images mentales de ce qu'il lit	3. Recherche le sens de ce qu'il lit	4. Utilise ses connaissances antérieures pour anticiper le sens, la phrase, le contexte	5. Sait utiliser tous les indices (contextuels, illustrations)	6. Sait que certains mots sont plus importants que d'autres dans un texte	7. Sait identifier l'idée principale et les idées secondaires	8. Fait un rappel suite à une lecture	9. Lance (saute) les lectures peu intéressantes ou trop difficiles	10. Choisit des livres qui sont à sa portée	11. Essaie de mémoriser des mots										

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

*Le bon lecteur a l'habileté de transférer de sa mémoire à **court terme**, les éléments d'information qu'il ressort d'un texte, à sa mémoire à **long terme**.*

Durant toute la semaine, j'observe cinq élèves par jour par rapport à deux ou trois comportements de lecture que je veux observer.

Objectif

La «Grille d'observations de lecture» sert à :
- observer la lecture;
- analyser les données;
- planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Description

Cette grille permet de faire des observations quotidiennement tout au long de l'apprentissage. Cette évaluation fournit des informations sur l'évolution de l'élève. On demande des questions sur l'attitude face à la lecture, la lecture en général et la lecture silencieuse.

Pour les jeunes lecteurs, on ne peut pas observer toutes les habiletés de lecture silencieuse. Par exemple, il se peut qu'on puisse seulement observer s'il regarde les images, s'il oralise, ou s'il suit avec ses doigts.

Dans la grille, les éléments accompagnés d'un astérisque (*) peuvent être un signe d'un lecteur moins habile.

Directives

Dans la colonne de gauche, on écrit le nom des élèves. Ensuite, dans chacune des sections, l'enseignant coche ou note selon les catégories. On peut tout simplement laisser en blanc les domaines où il n'y a rien à noter.

Il n'est pas possible d'observer tout un groupe-classe d'un seul coup ou pendant une seule activité. Il faut donc prioriser certains éléments.

S'il y a des faiblesse/lacunes, l'enseignant devrait en chercher les causes. Sont-elles dues à :
- un manque d'acquisition du vocabulaire?
- un manque d'utilisation des connaissances antérieures?
- un manque de méthodes de travail?
- un manque de motivation?
- un manque de stratégies?

Un élève m'a dit : «J'aime lire les bandes dessinées. Pourquoi? Parce que les images m'expliquent ce que les mots veulent dire quand je ne les comprends pas.»

Grille d'observations de lecture

Objectif : Observer la lecture, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : _____ Année : _____

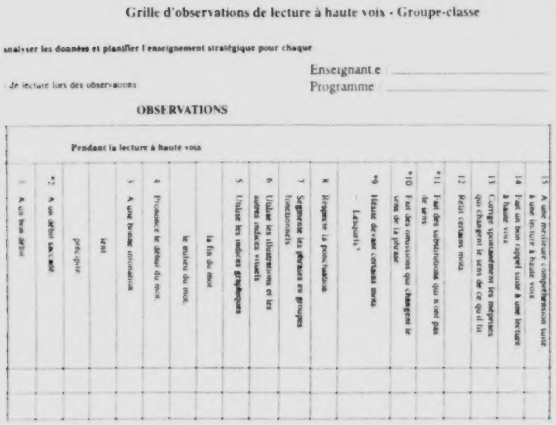
Programme : _____ Nom de l'école : _____

OBSERVATIONS

Date	+ : oui − : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Attitudes face à la lecture								En général, pendant une tâche de lecture										Pendant une lecture silencieuse						Autres
	Noms des élèves	1. Démontre qu'il aime lire.	2. Partage ses lectures.	3. Se porte volontaire pour lire oralement en classe.	4. Profite bien de ses lectures libres.	5. Lit à la maison.	6. Lit pendant ses temps libres.	7. Aime lire des livres de bibliothèque.	8. Prend des risques.	1. Participe activement aux activités de lecture.	2. Se forme des images mentales de ce qu'il lit.	3. Recherche le sens de ce qu'il lit.	4. Utilise ses connaissances antérieures pour anticiper le mot, la phrase, le contenu.	5. Sait utiliser tous les indices contextuels (titres, illustrations).	6. Sait que certains mots sont plus signifiants que d'autres dans un texte.	7. Sait identifier l'idée principale et les idées secondaires.	8. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	9. Laisse tomber les lectures peu intéressantes ou trop difficiles.	10. Choisit des livres qui sont à sa portée.	*11. Essaie de mémoriser des mots.	1. Oralise quand il lit en silence.	2. Regarde les images.	3. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	4. A une meilleure compréhension suite à une lecture silencieuse.	5. Fait semblant de lire.	*6. Utilise son doigt ou une règle pour suivre.	

Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe

Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle



Grille d'observations de lecture à haute voix - Groupe-classe

analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque

de lecture lors des observations

Enseignant·e : _____

Programme : _____

OBSERVATIONS

Pendant la lecture à haute voix

	1 - A un bon débit	2 - A un débit saccadé	précipité	lent	3 - A une bonne intonation	4 - Prononce le début du mot	le milieu du mot	la fin du mot	5 - Utilise les indices graphiques	6 - Utilise les illustrations et les autres indices visuels	7 - Segmente les phrases en groupes fonctionnels	8 - Respecte la ponctuation	9 - Hésite devant certains mots — Lesquels?	10 - Fait des omissions qui changent le sens de la phrase	11 - Fait des substitutions qui n'ont pas de sens	12 - Relit certains mots	13 - Corrige spontanément les mots qui changent le sens de ce qu'il lit	14 - Fait un rappel suite à une lecture à haute voix (rappel écrit ou oral)	15 - A une meilleure compréhension suite à une lecture à haute voix

Grille d'observations de lecture à haute voix - Individuelle

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant·e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Observer la lecture à haute voix, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directives : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Date	OBSERVATIONS	* non à vérifier	oui à peu ou parfois	Commentaires
	1 - A un bon débit			
	*2 - A un débit saccadé			
	précipité			
	lent			
	3 - A une bonne intonation			
	4 - Prononce le début du mot			
	le milieu du mot			

Objectif

La «Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe» et la «Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle» servent à :

- observer la lecture à haute voix;
- analyser les données;
- planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Description

Ces grilles permettent de faire des observations continues tout au long de l'apprentissage. Cette évaluation fournit des informations sur le progrès de l'élève. Il y a plusieurs habiletés qui peuvent être observées dans les différentes matières. Par exemple, est-ce que l'élève comprend mieux les problèmes de mathématiques quand il les lit à haute voix?

Directives

Dans la colonne de gauche, on écrit le nom des élèves. Ensuite, dans chacune des sections, l'enseignant coche ou note selon les catégories. On peut tout simplement laisser en blanc les domaines où il n'y a rien à noter.

Il n'est pas possible d'observer tout un groupe-classe d'un seul coup ou pendant une seule activité. Il faut donc prioriser certains éléments. Dans les grilles, les éléments accompagnés d'un astérisque (*) peuvent être un signe d'un lecteur moins habile.

L'élève qui a un débit saccadé, ou qui ne prononce pas bien ses mots, a besoin d'un bon modèle de lecture. Pour remédier à ces difficultés, on peut faire les activités suivantes :

- *lire à tous les jours à la classe;*
- *faire une lecture répétée;*
- *faire de la lecture à deux;*
- *écouter des histoires sur magnétophone;*
- *faire une lecture guidée.*

Ce genre de débit peut également indiquer une difficulté dans son développement langagier.

Quand l'élève a une meilleure compréhension suite à une lecture à haute voix, ceci peut être un indice que cet élève a un style d'apprentissage auditif. Il serait important de se poser les questions suivantes :

- *est-il un lecteur débutant?*
- *lit-il à haute voix par habitude?*
- *sait-il qu'il est moins distrait quand il lit à haute voix?*

Moi, je fais un rappel avec les élèves après les lectures que je fais en sciences et en mathématiques parce que je veux démontrer cette habileté à mes élèves.

Pourquoi lire à haute voix?

BEST COPY AVAILABLE

Grille d'observations de lecture à haute voix - Groupe-classe

Objectif : Observer la lecture à haute voix, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : _____ Année : _____

Programme : _____ Nom de l'école : _____

OBSERVATIONS

Date	+ : oui – : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Pendant la lecture à haute voix																				Autres
	Noms des élèves	1. A un bon débit.	*2. A un débit saccadé,	précipité,	lent.	3. A une bonne intonation.	4. Prononce le début du mot,	le milieu du mot,	la fin du mot.	5. Utilise les indices graphiques.	6. Utilise les illustrations et les autres indices visuels.	7. Segmente les phrases en groupes fonctionnels.	8. Respecte la ponctuation.	*9 Hésite devant certains mots. – Lesquels?	*10. Fait des omissions qui changent le sens de la phrase.	*11. Fait des substitutions qui n'ont pas de sens.	12. Relit certains mots.	13. Corrige spontanément les méprises qui changent le sens de ce qu'il lit.	14. Fait un bon rappel suite à une lecture à haute voix.	15. A une meilleure compréhension suite à une lecture à haute voix.	

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

BEST COPY AVAiLABLE

Grille d'observations de lecture à haute voix - Individuelle

Nom : _____ Date de naissance : _____ Année : _____ Programme : _____

Nom de l'école : _____ Enseignant.e : _____

Langue première : _____ Langue parlée à la maison : _____

Objectif : Observer la lecture à haute voix, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

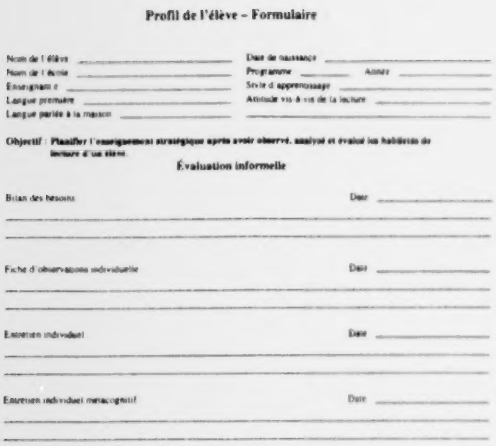
Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Date	OBSERVATIONS	+ : oui - : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Commentaires
	1. A un bon débit.		
	*2. A un débit saccadé,		
	précipité,		
	lent.		
	3. A une bonne intonation.		
	4. Prononce le début du mot,		
	le milieu du mot,		
	la fin du mot.		
	5. Utilise les indices graphiques.		
	6. Utilise les illustrations et les autres indices visuels.		
	7. Segmente les phrases en groupes fonctionnels.		
	8. Respecte la ponctuation.		
	*9. Hésite devant certains mots. - Lesquels?		
	*10. Fait des omissions qui changent le sens de la phrase.		
	*11. Fait des substitutions qui n'ont pas de sens.		
	12. Relit certains mots.		
	13. Corrige spontanément les méprises qui changent le sens de ce qu'il lit.		
	14. Fait des liaisons		

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile.

Profil de l'élève – Formulaire

Profil de l'élève – Tableau



Profil de l'élève – Formulaire

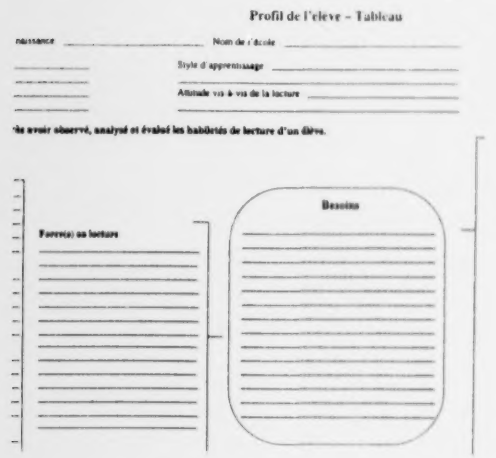
Évaluation informelle

Bilan des besoins

Fiche d'observations individuelle

Entretien individuel

Entretien individuel métacognitif



Profil de l'élève – Tableau

Besoins

Objectif

Le «Profil de l'élève – Formulaire» et le «Profil de l'élève – Tableau» servent à :

- planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

L'enseignant est libre d'utiliser le format qui lui convient.

Description

L'un ou l'autre outil sert de canevas pour :

- consigner les résultats des **observations** et des **évaluations**;
- noter/communiquer les résultats à l'élève, l'enseignant, la direction, aux parents ou autre(s) enseignant(s);
- faciliter la planification de l'enseignement stratégique à partir des **acquis** de l'élève;
- faire état des forces, des faiblesses, des intérêts, des besoins de l'élève pour l'aider à devenir un lecteur plus efficace et autonome.

C'est un résumé de tout ce que vous savez au sujet de cet élève. Le «Profil de l'élève» doit amener l'enseignant à se poser des questions comme :

- que dois-je privilégier dans l'enseignement stratégique pour cet élève?
- quel est son style d'apprentissage et est-ce que mon enseignement répond à ce style?
- quels sont les **acquis** de l'élève?
- que vais-je prioriser avec cet élève?

Directives

Écrire les résultats des observations et des évaluations. Analyser l'ensemble des données et ensuite, identifier les stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins individuels de l'élève.

Je mets le «Profil de l'élève» dans son dossier personnel.

En discutant du «Profil de l'élève» avec ses parents, nous avons réussi à faire comprendre à l'élève quelles étaient ses responsabilités vis-à-vis de son apprentissage.

Le «Profil de l'élève» a permis à M. Sauvé de voir le progrès que certains élèves avaient fait en lecture d'une étape d'évaluation à l'autre.

BEST COPY AVAILABLE

Profil de l'élève – Formulaire

Nom de l'élève : _____ Date de naissance : _____
Nom de l'école : _____ Programme : _____ Année : _____
Enseignant.e : _____ Style d'apprentissage : _____
Langue première : _____ Attitude vis-à-vis de la lecture : _____
Langue parlée à la maison : _____ _____

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins : Date : _____

_____

_____

Fiche d'observations individuelle : Date : _____

_____

_____

Entretien individuel : Date : _____

_____

_____

Entretien individuel métacognitif : Date : _____

_____

_____

Grille d'observations de lecture : Date : _____

_____

_____

Grille d'observations de lecture à haute voix : Date : _____

_____

_____

Autre(s) observation(s) Date : _____

_____

_____

Forces de l'élève en lecture :

Faiblesses de l'élève en lecture :

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Questions de compréhension : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Autres observations : Date : _____

Besoins :

Stratégies d'enseignement :

Profil de l'élève – Tableau

Nom : _____ Date de naissance : _____ Nom de l'école : _____

Programme : _____ Année : _____

Langue première : _____ Style d'apprentissage : _____

Enseignant.e : _____

Langue parlée à la maison : _____ Attitude vis-à-vis de la lecture : _____

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins Date : _____

Fiche d'observations individuelle Date : _____

Entretien individuel Date : _____

Entretien individuel métacognitif Date : _____

Grille d'observations de lecture Date : _____

Grille d'observations de lecture à haute voix Date : _____

Autre(s) observation(s) Date : _____

Force(s) en lecture

Faiblesse(s) en lecture

Besoins

Stratégies d'enseignement

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure
Date : _____
Texte : _____ Niveau : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel :
Date : _____
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Texte : _____ Niveau : _____

Grille d'analyse quantitative du rappel :
Date : _____
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Texte : _____ Niveau : _____

Questions de compréhension
Date : _____
Texte : _____ Niveau : _____

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix :
Date : _____
Texte : _____ Niveau : _____

Grille d'analyse détaillée des méprises :
Date : _____
Texte : _____ Niveau : _____

Autre(s) stratégie(s) d'évaluation :
Date : _____

BEST COPY AVAILABLE

La closure

Information théorique

Quoi? «Qu'est-ce que la _____ de closure implique?» Un lecteur familier avec le langage et le contexte aura tendance à compléter la phrase ci-dessus avec un mot approprié (stratégie). C'est sur cette tendance des bons lecteurs que la closure se fonde.

Bien facile à utiliser et **simple** à construire, la closure n'est qu'un aspect de l'évaluation globale de l'élève en lecture. Elle peut facilement être utilisée dans une situation de classe ordinaire. Dans le COLI, on retrouve vingt-sept textes de closure pour la clientèle francophone (voir Partie 5, **Annexe A**) et vingt-sept textes pour la clientèle immersive (voir Partie 5, **Annexe B**). Ces textes, fournis à titre d'exemples, ont été choisis parmi les ressources d'appui disponibles dans les salles de classe. Il va sans dire que l'enseignant pourra choisir d'autres textes parmi ceux à sa disposition.

Le texte devrait être au niveau d'apprentissage en lecture de l'élève et lui être inconnu. Le niveau de lecture sera établi selon les critères suivants basés sur le nombre de mots exacts ou de substituts acceptables que l'élève pourra trouver.

Niveau d'indépendance : + 55% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.
Niveau d'apprentissage : 45 à 55% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.
Niveau de frustration : – 45% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.

Il existe une zone grise entre 35 % et 45%. Il est difficile de déterminer si «cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration» (Giasson et Thériault, 1983, p. 366).

On retrouve pour chaque texte de closure une **échelle d'appréciation** dans la section **guide de correction**. La page du **guide de correction** est bien indiquée à la fin de chaque texte.

Les textes au niveau de la 1re année serviront à dépister des élèves de niveau plus avancé (par exemple, de la 2e à la 3e année) qui accusent un retard en lecture. **Ces textes ne devraient pas être utilisés avec des élèves de 1re année comme tels**. Il est important aussi de demeurer flexible en ce qui concerne les critères d'évaluation, surtout avec les élèves plus jeunes ou ceux en difficulté.

Lorsque la closure est utilisée comme moyen d'évaluation, elle suit un format spécifique : la **première** et la **dernière** phrase du texte sont intactes; chaque **cinquième** mot est omis et remplacé par un trait de longueur identique. Les mots exacts sont acceptés seulement si on veut être très objectif. Dans les essais, lors de l'expérimentation de closure du COLI, les synonymes et les substitutions pour le genre des mots (par exemple, «*le*» pour «*la*») ont été acceptés. Chaque espace ne doit contenir qu'un mot. L'élève ne devrait pas avoir de limite de temps.

Pourquoi? Pour évaluer globalement l'élève en lecture.

Au niveau de la première à la neuvième année, les textes de closure peuvent être utilisés pour :

- déterminer la familiarité de l'élève avec le langage et le contenu du texte;
- situer le niveau de lecture de l'élève;
- déterminer les forces et les faiblesses de l'élève;
- reconnaître les stratégies utilisées par l'élève – inférer, objectiver, prédire;
- vérifier si l'élève corrige les méprises qui changent le sens;
- vérifier si l'élève recherche le sens de ce qu'il lit;
- vérifier si l'élève utilise ses connaissances antérieures pour mieux comprendre ce qu'il lit;
- vérifier si l'élève prend des risques;
- vérifier si l'élève utilise les indices contextuels.

Par contre, la closure ne saurait remplacer les **observations** de l'enseignant et les évaluations approfondies comme le rappel, les questions de compréhension et l'analyse des méprises.

Comment? Enseigner ou revoir la stratégie de closure avec tous les élèves pour qui cette démarche est peu connue ou nouvelle. À cet effet, voir l'activité d'appui **La closure**, p. 2-43.

Choisir un texte qui n'est pas connu de l'élève. S'assurer que l'élève sache comment s'y prendre avant de l'évaluer par le biais de la closure. Expliquer la raison de ce travail aux élèves. Les situer dans l'activité de closure en utilisant la consigne au début du texte. Ne pas discuter du contenu du texte, des réponses possibles, ni des mots inconnus avant de commencer à remplir les espaces. Demander aux élèves de lire le texte au complet, en silence, puis ensuite inscrire les mots dont ils sont certains. Ils pourront ensuite passer aux mots plus difficiles et utiliser leurs connaissances antérieures et les indices contextuels pour faire le meilleur choix.

Il importe de dire aux élèves d'inscrire seulement un mot par espace, de passer les espaces plus difficiles et que l'orthographe des mots ne compte pas.

S'assurer que tous les élèves ont compris les directives et allouer assez de temps.

Vous trouverez les textes de closure dans la Partie 5, **Annexes A** et **B**. Des exemples à partir de travaux des élèves sont aussi donnés dans les études de cas (Partie 4).

Voir : Catherine – 4e année – Immersion, p. 4-103
Stéphanie – 5e année – Francophone, p. 4-29
Charles – 8e année – Immersion, p. 4-129

Sources consultées : 1. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

2. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un bonhomme de neige.**

Le bonhomme de neige

Je suis un bonhomme de neige.
J'ai un grand _____ (1) rouge.
J'ai des _____ (2) jaunes.
J'ai aussi _____ (3) foulard vert.
J'ai _____ (4) boutons noirs.
J'ai _____ (5) beau nez noir, une
_____ (6) bouche et deux yeux.

_____ (7) 'ai une amie.
Elle _____ (8) une bonne femme de
_____ (9). Elle a un beau _____ (10) rose
et blanc. Elle _____ (11) une robe violette.

Elle _____ des mitaines roses. Elle
12
_____ un nez noir, une _____
13 14
bouche et deux yeux. _____ aimons la neige.
15
Nous aimons l'hiver.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation** p. 1-Imm/3)

Source : Texte composé par Madame Lucille Damer. Reproduit avec permission

Le bonhomme de neige (1-Imm)

Guide de correction :

1. chapeau	2. mitaines	3. un	4. deux
5. un	6. belle	7. J	8. est
9. neige	10. chapeau	11. a	12. a
13. a	14. belle	15. Nous	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le rappel

Niveau d'indépendance : L'élève qui lit à ce niveau est autonome dans ses lectures, a une excellente compréhension et fait très peu de méprises dans les lectures à haute voix.

Niveau d'apprentissage : L'élève qui lit à ce niveau a besoin de l'intervention de l'enseignant, identifie au moins 95 % des mots et comprend environ 75 % des questions.

Niveau de frustration : L'élève qui lit à ce niveau est incapable de retirer le sens du texte et fait de nombreuses méprises en lecture orale. Il peut aussi démontrer d'autres signes de frustration, comme l'inattention et l'agitation, et présente des difficultés mot après mot.

Information théorique

Le rappel du texte se fait quand on demande à l'élève de redire à sa façon ce qu'il vient de lire dans le texte. L'élève réorganise l'histoire en utilisant les informations du texte qu'il considère importantes. Il saura utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet et ses connaissances sur la structure des textes pour effectuer son rappel. Les lecteurs débutants ou en difficulté ont tendance à faire un rappel mot à mot, très détaillé. Les lecteurs plus habiles ont tendance à faire des résumés plus concis qui comprennent l'idée principale et les détails les plus importants. L'organisation de ces informations permet à l'enseignant de voir comment l'élève comprend le texte qu'il vient de lire.

La compréhension devient donc une opération interactive dans laquelle un lecteur utilise tous ces éléments pour s'approprier le message de l'auteur et construire son propre sens dans un contexte. Les textes peuvent être utilisés pour faire le rappel après une lecture silencieuse ou une lecture à haute voix.

La «Grille d'analyse quantitative du rappel» comprend une **échelle d'appréciation**. Cette échelle se trouve au bas de la grille et elle comprend des écarts de notes pour indiquer le **niveau d'indépendance**, le **niveau d'apprentissage** et le **niveau de frustration** de l'élève.

On précise qu'il doit lire le texte en silence, c'est-à-dire «dans sa tête». On peut demander à l'élève de faire un rappel après la lecture silencieuse du texte ou après une lecture à **haute voix**. L'enseignant peut intervenir si l'élève demande de l'aide pour identifier certains mots dans le texte. Notez bien les mots que vous avez identifiés pour aider l'élève à découvrir si ce sont des mots clés qui peuvent affecter la compréhension du texte. Ceci permet de comparer le rappel fait après une lecture en silence, avec un rappel fait après une lecture à haute voix. Le but du rappel est de voir si l'élève «rapporte les faits essentiels» du texte. Il est réalisé partiellement si l'élève rapporte certains faits essentiels; il n'est pas réalisé si l'élève ne se rappelle de rien ou se rappelle seulement de quelques faits ou mots isolés ou mots clés. Le rappel devient donc un «travail d'évocation» effectué à l'oral (Van Grunderbeeck, 1994, p. 82-83).

Après la lecture, il faut placer le texte hors de la vue de l'élève avant de faire le rappel libre.

Quoi? Le rappel est une stratégie d'évaluation qui fournit des renseignements sur la façon dont l'élève infère, prédit, analyse et synthétise ses lectures.

Pourquoi? Pour observer comment l'élève reconstruit un texte et comment il organise l'information qu'il a comprise.

Comment? Présenter à l'élève un texte à lire à son niveau d'apprentissage et enregistrer le rappel pour l'analyser.

Consigne : Énoncé qui situe l'élève par rapport au texte qu'il doit lire

Exemple :

Consigne : Voici l'histoire d'Éric et son chien.

Éric et son chien

Éric a reçu un beau chien blanc pour sa fête. Il a été au chenil «Beau Chien». Après avoir joué avec son beau chien blanc, Éric le met dans sa cage à chien et il va se coucher.

Mais le petit chien ne veut pas dormir. Il n'aime pas être seul. Il jappe.

Éric vient vite voir son chien. Il le sort de sa cage à chien. Le petit chien blanc le lèche. Éric remet le chien dans sa cage et il se couche à côté de lui. Tous les deux s'endorment.

L'enseignant donne la directive suivante : Voici l'histoire d'Éric et son chien. Lis l'histoire et raconte-moi, à ta façon, ce que tu viens de lire.

Un rappel s'effectue lorsque l'élève peut raconter l'histoire en utiliant les informations du texte qu'il considère importantes, ses connaissances antérieures sur le sujet et ses connaissances sur la structure des textes.

La directive situe l'élève par rapport au texte qu'il doit lire. À la suite de la lecture du texte, un rappel libre est demandé. On peut donner les directives suivantes à l'élève :

- redis-moi l'histoire à ta façon;
- raconte-moi l'histoire comme tu le ferais pour un ami.

Quand l'élève fait un rappel de mémoire, il redit le texte mot à mot au lieu de le raconter à sa façon. L'enseignant doit donc lui demander de le dire à sa façon. S'il ne peut pas le faire, l'enseignant devrait poser quelques questions complémentaires pour savoir si l'élève a bien compris.

Dans un deuxième temps, on lui demande ce qu'il a pensé de l'histoire. Ceci permet de voir comment l'élève utilise ses connaissances antérieures.

Les grilles d'analyse du rappel, aux pages 3-51 et 3-52, vous sont présentées pour donner un encadrement et permettre une analyse approfondie d'un rappel. Cependant, leur utilisation n'est pas essentielle.

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension. L'enseignant peut poser des questions **explicites et textuelles**, comme : Qui? Que? Quoi? Comment? Où? Quand? (par exemple, «Où est-ce que Éric a acheté son chien?» et «Que fait Éric après avoir joué avec son chien?»), ou des questions **implicites et textuelles** qui exigent que l'élève fasse des inférences causales, comme : Pourquoi? (par exemple, «Pourquoi le chien s'ennuie-t-il?») peuvent être posées. L'enseignant peut poser des questions implicites et fondées sur les connaissances du **lecteur** et qui exigent que l'élève utilise ses **propres** connaissances, comme : Pourquoi? (par exemple, «Pourquoi Éric aime-t-il le petit chien?»).

Dans la Partie 5, aux **Annexes A** et **B**, il y a une série de questions de compréhension pour chaque texte.

Vous trouverez des exemples de rappel à partir de travaux des élèves, dans les études de cas (Partie 4).

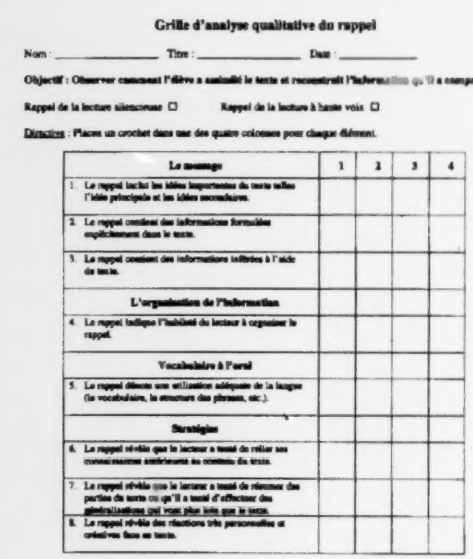
Voir : Charles – 8e année – Immersion, p. 4-129
Marc – 7e année – Francophone, p. 4-51
Alain – 3e année – Francophone, p. 4-5

Sources consultées :

1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.
2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.
3. Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention, Nicole Van Grunderbeeck, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1994.
4. «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», Patricia S. Koskinen, Linda B. Gambrell, Barbara A. Kapinus et Betty S. Heathington, dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, © 1988, p. 892-896.
5. «Second language listening comprehension: A schema – theoretic perspective», Donna Long Reseigh, dans The Modern Language Journal, vol. 73, n° 1, © 1989, p. 32-40.
6. «Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall», Linda B. Grambrell et Paula Brooks Jawitz, dans Reading Research Quarterly, vol. 28, n° 3, © 1993, p. 264-276.

Grille d'analyse quantitative du rappel

Grille d'analyse qualitative du rappel



Grille d'analyse qualitative du rappel

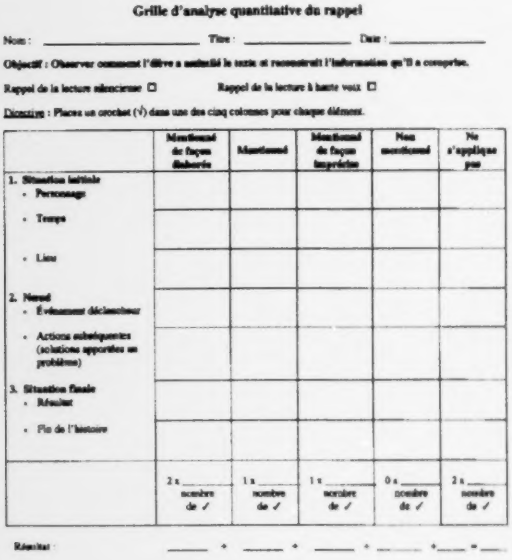
Nom : _____ Titre : _____ Date : _____

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☐

Directive : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

Le message	1	2	3	4
1. Le rappel inclut les idées importantes du texte telles l'idée principale et les idées secondaires.				
2. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
3. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.				
L'organisation de l'information				
4. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.				
Vocabulaire à l'oral				
5. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).				
Stratégies				
6. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.				
7. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
8. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.				



Grille d'analyse quantitative du rappel

Nom : _____ Titre : _____ Date : _____

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☐

Directive : Placez un crochet (✓) dans une des cinq colonnes pour chaque élément.

	Mentionné de façon élaborée	Mentionné	Mentionné de façon imprécise	Non mentionné	Ne s'applique pas
1. Situation initiale • Personnage					
• Temps					
• Lieu					
2. Nœud • Événement déclencheur					
• Actions subséquentes (solutions apportées au problème)					
3. Situation finale • Résultat					
• Fin de l'histoire					
	2 x _____ nombre de ✓	1 x _____ nombre de ✓	1 x _____ nombre de ✓	0 x _____ nombre de ✓	2 x _____ nombre de ✓

Résultat : _____ + _____ + _____ + _____ + _____ = _____

Objectifs

La «Grille d'analyse quantitative du rappel» et la «Grille d'analyse qualitative du rappel» permettent d'observer :

- comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Description

Il y a deux façons d'évaluer le rappel d'un texte :

- l'**analyse qualitative** démontre la compréhension générale, en notant les éléments que l'élève fait ressortir du texte ou qu'il ajoute. Elle peut être utilisée **à partir de la 2e année**.

- l'**analyse quantitative** se fait en comparant le rappel de l'histoire avec le texte lu pour établir la quantité du texte rapportée par le lecteur. Elle peut être utilisée **à partir de la 5e année**.

Directives

En utilisant la grille d'**analyse qualitative** du rappel, il y a possibilité de mieux tenir compte du résumé, des inférences et des interprétations faites par l'élève.

La grille d'**analyse quantitative** du rappel donne une façon de coter le rappel. Pour faire un rappel, il s'agit de demander à l'élève de raconter l'histoire à sa façon. Quand l'élève a fini le rappel, posez-lui la question suivante : «Est-ce que c'est tout ce que tu veux dire sur l'histoire?» S'il n'a pas répondu à certaines questions sur le texte, il serait propice de poser ces questions pour vérifier s'il y a un problème de compréhension ou un problème de rappel d'information.

Un rappel se fait toujours à l'oral et non pas par écrit.

Le rappel peut s'enseigner devant toute la classe ou en sous-groupe.

Dans ma classe de 5e année, je demande aux élèves d'enregistrer leur rappel. Ensuite, j'écoute le rappel avec l'élève et nous l'analysons ensemble.

Grille d'analyse qualitative du rappel

Nom : _____ Titre : _____ Date : _____

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☐

Directive : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

Le message	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Le rappel inclut les idées importantes du texte telles l'idée principale et les idées secondaires.				
2. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.				
3. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.				
L'organisation de l'information				
4. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.				
Vocabulaire à l'oral				
5. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).				
Stratégies				
6. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.				
7. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.				
8. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.				

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaétan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 312. Reproduit avec permission

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 2e année dans les programmes francophone et d'immersion.

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Grille d'analyse quantitative du rappel

Nom : _____ Titre : _____ Date : _____

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☐

Directive : Placez un crochet (√) dans une des cinq colonnes pour chaque élément.

	Mentionné de façon élaborée	Mentionné	Mentionné de façon imprécise	Non mentionné	Ne s'applique pas
1. Situation initiale					
• Personnage					
• Temps					
• Lieu					
2. Nœud					
• Événement déclencheur					
• Actions subséquentes (solutions apportées au problème)					
3. Situation finale					
• Résultat					
• Fin de l'histoire					
	2 x _____ nombre de ✓	1 x _____ nombre de ✓	1 x _____ nombre de ✓	0 x _____ nombre de ✓	2 x _____ nombre de ✓

Résultat : _____ + _____ + _____ + _____ +_____ = _____

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaetan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 311. Reproduit avec permission.

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 5e année.

Échelle d'appréciation : (Résultat)

Niveau d'indépendance	: 12 - 14
Niveau d'apprentissage	: 9 - 11
Niveau de frustration	: 0 - 8

241

Les questions de compréhension

Information théorique

Facilement gérée dans la salle de classe, la stratégie de questions de compréhension a été longtemps et demeure souvent la plus privilégiée par l'enseignant. Pour être efficientes, il est essentiel que les questions correspondent à un objectif valable et clair. Ce questionnement doit faire appel aux différents processus mentaux, tels : le repérage, la sélection, le regroupement, l'inférence, la prédiction et l'évaluation (après la lecture). De plus, il importe de souligner que les élèves se souviennent mieux des éléments importants quand ils ont à répondre à des questions se rapportant à ces éléments.

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

Bien qu'il soit nécessaire de poser des questions, il ne faut pas que l'élève pense qu'il doive inévitablement répondre à des questions après chaque lecture. S'il en est ainsi, l'élève peut en conclure que les questions sont sa seule **intention de lecture**. Puisque répondre à des questions n'est pas la façon la plus naturelle pour développer la **compréhension** ou le **goût de lire**, il devient important de réexaminer le rôle des questions. La surutilisation de cette pratique peut vite mener l'élève à perdre le **goût de lire**.

Dans le COLI, les questions de compréhension qui accompagnent les textes sont incluses pour compléter ou vérifier l'information fournie lors du rappel. On retrouve une échelle d'appréciation pour les questions de compréhension élaborées pour chaque texte à la fin de chaque niveau. Si le rappel est incomplet ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre **oralement** à certaines questions pour vérifier leur compréhension. Il ne sera pas toujours nécessaire de poser des questions sur le texte. Enfin, il faut se rappeler que l'utilisation des questions de compréhension ne représente qu'une facette de l'établissement du bilan fonctionnel de l'élève en lecture.

Types de questions

Il y a différents types de questions qui portent sur le produit ou sur le processus. Afin de formuler des questions plus pertinentes, il importe «de connaître la classification classique suivante qui porte sur la relation entre le texte, la question et la réponse de l'élève (Pearson et Johnson, 1978; Raphaël, 1986). Cette classification comprend trois niveaux :

1. La relation est **explicite et textuelle** si la question et la réponse découlent toutes deux du texte **et** si la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices mêmes du texte.

   Texte : Les flocons de neige qui tombent du ciel ressemblent à des étoiles blanches.

   Question : À quoi ressemblent les flocons de neige qui tombent du ciel?

   Réponse : Ils ressemblent à des étoiles blanches.

2. La relation est **implicite et textuelle** si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte, **mais** s'il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui relie la question à la réponse. Cette stratégie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur.

   Texte : Dans la classe, nous avions deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort.

   Question : Castor est-il vivant ou mort? Réponse : Castor est vivant.

3. La relation est **implicite et fondée sur les connaissances du lecteur** si la question découle du texte et si le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.

   Texte : Ralph s'installa dans une vieille chaise berçante. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouva soudainement assis sur le plancher.

   Question : Pourquoi Ralph se retrouva-t-il sur le plancher?

   Réponse : Parce qu'une chaise berçante se renverse quand on se balance trop fort.»

Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 72-73. Reproduit avec permission.

Quoi? Les questions de compréhension doivent être formulées de façon pertinente pour mieux évaluer la compréhension que l'élève a du texte et déterminer les processus qu'il utilise pour y répondre.

Pourquoi? Pour évaluer ce que l'élève a compris du texte et identifier son niveau d'apprentissage.

Comment? Il faut choisir un texte au **niveau d'apprentissage**. Dans la Partie 5, **Annexes A et B**, vous retrouverez des textes avec des questions.

Démarche pour l'évaluation de la lecture silencieuse et à haute voix :

Lecture silencieuse	Lecture à haute voix
1. Faire lire le texte en silence.	1. Faire lire le texte en silence.
2. Faire le rappel.	2. Faire lire le texte à haute voix.
3. Poser les questions de compréhension auxquelles l'élève n'aura pas répondu lors du rappel.	3. Faire le rappel.
	4. Poser les questions de compréhension auxquelles l'élève n'aura pas répondu lors du rappel.

On retrouve dans **Le rappel**, p. 3-47, des indications pour déterminer le niveau d'apprentissage en lecture d'un élève.

Les questions qui demandent aux élèves de repérer le sens d'un mot ou d'une phrase peuvent être répondues à partir d'indices contextuels et de connaissances antérieures.

Les questions de compréhension **ne se font pas à l'écrit**. Elles sont élaborées pour permettre à l'enseignant de vérifier la compréhension du texte. L'enseignant peut épargner du temps en posant les questions de compréhension d'un haut niveau, suivi par des questions littérales, s'il en ressent le besoin.

Un enseignement stratégique exige que l'enseignant pose des questions **«d'interprétation et d'application»**, au lieu des questions de **«compréhension littérale»** (Giasson, 1995, p. 75). Il importe que l'enseignant laisse l'élève exprimer ses idées et l'écoute soigneusement. Par la suite, l'enseignant peut poser d'autres questions pour amener l'élève à clarifier, approfondir et élargir l'envergure de sa pensée et l'amener vers des processus d'un niveau plus élevé.

De façon générale, poser des questions en classe exige que l'enseignant amène l'élève à élaborer sa réponse au-delà d'un «oui» ou d'un «non». Il y a six types de questions qu'on peut utiliser pour aider l'élève à approfondir sa réponse :

1. «Recentrer» : «Tu m'as dit qu'il n'était pas content; maintenant dis-moi pourquoi.»

2. «Encadrer» : «Explique-moi ce qui se passe.»

3. «Clarifier» : «Je ne comprends pas ce que tu me dis; serait-il possible de le simplifier pour moi?»

4. «Vérifier» : «J'aimerais en savoir plus sur...»

5. «Appuyer» : «Pourquoi penses-tu que...?»

6. «Rediriger» : «Relie le texte pour vérifier s'il n'y a pas un autre élément que tu aurais oublié.»

Source : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 74. Reproduit avec permission.

Cette stratégie d'évaluation peut se faire à tous les niveaux.

Vous trouverez les questions de compréhension dans la Partie 5 – **Annexes**. Des exemples à partir de travaux des élèves sont aussi donnés dans les études de cas (Partie 4).

Voir : Marc – 7e année – Francophone, p. 4-51
Charles – 9e année – Immersion, p. 4-129

Sources consultées :
1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.
2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.
3. «Teaching good readers to comprehend better», James W. Cunningham et Lisa K. Wall, dans Journal of Reading, vol. 37, n° 6, © 1994, p. 480-486.
4. «Teaching second language texts: Schematic interaction, affective response and the directed reading – thinking activity», Richard G. Kern, dans The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 48, n° 2, © 1992, p. 307-325.

5. «Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching», Marilyn Marks, Michael Pressley, Joan Develin Coley, Sharon Craig, Rosalie Gardner, Thommie De Pinto et Wanda. Rose, dans The Elementary School Journal, vol. 94, n° 2, © 1993, p. 267-283.

Questions de compréhension

Merci! **3' année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. <u>implicite et textuelle</u>
Qui raconte l'histoire?
R. *Un enfant.*

_____ 2. <u>explicite et textuelle</u>
Que fait la mère dans cette histoire?
R. *Elle travaille à l'extérieur.*

_____ 3. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Est-ce que tu aides à la maison toi aussi? Que fais-tu?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. <u>explicite et textuelle</u>
Pourquoi l'auteur n'a plus le temps de s'amuser?
R. *Parce qu'il doit aider à mettre la table et laver la vaisselle.*

_____ 5. <u>implicite et textuelle</u>
Pourquoi fait-il ses devoirs tout seul?
R. *Parce que sa mère travaille à l'extérieur.*

_____ 6. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Comment l'enfant se sent-il quand il est seul?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Quelles sortes de services l'auteur pourrait-il rendre à sa mère?
R. *Aller au bureau de poste; aller au magasin; vider la poubelle* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Que veut dire le mot «juste»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. <u>implicite et textuelle</u>
Que va-t-il discuter avec maman demain?
R. *Qu'il n'a plus de temps, qu'il est toujours occupé, qu'il est fatigué.*

_____ 10. <u>explicite et textuelle</u>
Qu'est-ce que l'enfant réalise?
R. *Que sa maman a toujours fait tout ce travail toute seule sans se plaindre.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Fr/14.)

Échelle d'appréciation – 3e année – Francophone

La peur de Zobulle (Questions de compréhension, p. 3–Fr/9-10)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Le jour et la nuit (Questions de compréhension, p. 3–Fr/11-12)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Merci! (Questions de compréhension, p. 3–Fr/13)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Les méprises

Niveau d'indépendance : L'élève qui lit à ce niveau est autonome dans ses lectures, a une excellente compréhension et fait très peu de méprises dans les lectures à haute voix.

Niveau d'apprentissage : L'élève qui lit à ce niveau a besoin de l'intervention de l'enseignant, identifie au moins 95 % des mots et comprend environ 75 % des questions.

Niveau de frustration : L'élève qui lit à ce niveau est incapable de retirer le sens du texte et fait de nombreuses méprises en lecture orale. Il peut aussi démontrer d'autres signes de frustration, comme l'inattention et l'agitation, et présente des difficultés mot après mot.

Information théorique

Une méprise est «l'écart entre le mot écrit et le mot lu» (Van Grunderbeeck, 1994, p. 71), c'est-à-dire que la méprise se fait **lorsque le lecteur ne lit pas correctement ce qu'il y a dans un texte**. Le type de méprises démontre les habiletés de lecture de l'élève. Ces méprises peuvent empêcher l'élève de saisir les idées principales et secondaires qui sont essentielles pour une bonne compréhension d'un texte. **Les méprises indiquent l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels**. Il faut donc lui enseigner des stratégies qui développeront ses habiletés de lecture à partir de ses forces et de ses acquis comme lecteur.

Récemment, les recherches ont démontré que tous les lecteurs font des méprises. Le lecteur efficace **corrige spontanément** les méprises qui changent le sens de la phrase et il ne corrige pas celles qui ne changent pas le sens de la phrase. Souvent, l'enseignant a tendance à juger que les méprises faites par le lecteur sont par inattention ou parce qu'il lit le texte trop vite. Si c'était le cas, la seule intervention serait de montrer à l'élève comment prêter attention ou ralentir sa lecture. Il est plus rentable de se demander pourquoi l'élève fait une telle erreur que de l'étiqueter comme étant peu motivé ou inattentif quand il fait des méprises. Il faut plutôt se demander sur **quel indice l'élève se fie** pour identifier un mot ou quels sont les indices qu'il n'a pas utilisés. «Le terme **méprise** traduit l'idée que les erreurs ne sont pas dues au hasard : on peut déterminer pour chacune d'elles quels sont les indices que l'élève a utilisés et ceux qu'il a laissés de côté» (Giasson, 1995, p. 192).

Dans les salles de classe, il y a souvent des élèves qui décodent très bien les mots mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Décoder n'est pas comprendre (Programme d'études, p, 76). Cela pourrait être trompeur, car bien que ces élèves maîtrisent le code graphophonétique, ils doivent apprendre qu'on **lit pour en retirer le sens**. Une étude récente (Cunningham et Wall, 1994) a démontré que même des élèves doués, considérés comme lecteurs habiles, **bénéficient de l'enseignement explicite** de stratégies et que cela améliore leur compréhension.

Avant d'analyser les méprises, il serait bon de se poser la question suivante : «Quelles sont les connaissances de la langue française de cet élève?» Par exemple, si l'élève lit les mots un à la fois ou s'il fait des substitutions, il se peut qu'il manque de confiance ou qu'il ne maîtrise pas assez le vocabulaire pour bien comprendre ce qu'il lit.

Il importe de choisir un texte au **niveau d'apprentissage** de l'élève. À ce niveau, l'élève fait des méprises mais le jeune lecteur ou le lecteur moins habile **«ne devrait pas faire plus de 5 méprises sur 100 mots»** (Giasson, 1995, p. 193). Ceci veut donc dire que si le taux de méprises est trop élevé, il sera difficile d'identifier les stratégies de l'élève. De la même façon, si un texte est trop facile, cela ne permet pas de voir dans quelle mesure l'élève s'est approprié des stratégies.

Des méprises comme le genre des mots, «une chien» pour «un chien», ou les terminaisons verbales (par exemple, «ils courent» pour «ils couraient» ou «ils parlant» pour «ils parlent») ne changent pas le sens et ne nuisent pas à la compréhension du texte. Ces deux types de méprises sont **acceptables** puisqu'elles ne nuisent pas à la compréhension du texte. Une méprise est **acceptable** quand elle ne change pas la syntaxe ni le sens du texte.

Une méprise est **acceptable** sur le plan **syntaxique** quand la phrase «respecte l'esprit de la langue française» (Giasson, 1995, p. 192). Il ne faut pas que la méprise change la nature du mot (par exemple, un adjectif ne peut pas être remplacé par un verbe).

Une méprise est **inacceptable** sur le plan **syntaxique** quand l'élève change la nature du mot (par exemple, il remplace un verbe par un nom).

Exemples de méprises **acceptables** :

rose
Diane porte sa nouvelle robe rouge.

des
Faire de petits dessins.

Exemples de méprises **inacceptables** :

jour
Nous allons jouer au ballon.

dépêche
Je dois me dépêcher afin d'arriver à temps.

Une méprise est **acceptable** sur le plan **sémantique** quand elle ne change pas ou ne modifie pas le sens du texte.

Une méprise devient **inacceptable** sur le plan **sémantique** quand elle change le sens du texte.

Exemples de méprises **acceptables** :

viens
Si tu venais avec moi,...

courant
Ils couraient à toute vitesse.

Exemples de méprises **inacceptables** :

chercher
Nous allons chez nos amis.

bottes
Les chaussures de soccer sont sales.

Parfois la méprise est **acceptable** sur le plan **syntaxique**, mais elle ne l'est pas sur le plan **sémantique**. Dans le deuxième exemple, «*bottes*» et «*chaussures*» ne sont pas des synonymes. Un synonyme est parfois acceptable; l'enseignant doit alors prendre en considération le développement langagier de l'élève.

Là où l'analyse des méprises se fait régulièrement, elle peut fournir plusieurs indices à l'enseignant. Il importe que **l'enseignant écoute attentivement** quand l'élève lit à haute voix car toutes les méprises peuvent aider à mieux comprendre le développement de l'élève comme lecteur.

Quoi? Une méprise comprend toute erreur faite par l'élève en lecture orale. L'importance d'une méprise est jugée selon son impact sur la compréhension.

Pourquoi? Pour analyser les méprises et déterminer les stratégies utilisées par le lecteur.

Comment?

1. Choisir un texte au niveau d'apprentissage de l'élève.
2. Situer le lecteur avant de faire la collecte des méprises en lui disant de faire sa meilleure lecture.
3. Indiquer à l'élève qu'il aura à vous redire l'histoire à sa façon après la lecture.
4. Enregistrer la lecture sur magnétophone pour faciliter la tâche d'analyser les méprises.
5. Coter chaque méprise sur le texte photocopié.
6. Utiliser le code des méprises en lecture à haute voix pour faciliter la tâche de coter et d'identifier le type de méprises. (p. 3-67)

Après avoir coté et identifié le type de méprises selon le code, faire l'analyse des méprises en utilisant la **Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix** et la **Grille d'analyse détaillée des méprises**.

Pour bien utiliser les grilles d'analyse des méprises, il y a des questions que l'enseignant peut se poser pour clarifier la nature des méprises et leur impact sur la compréhension :

1. Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
2. Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
3. Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
4. Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Tel qu'indiqué sur la grille, la compilation et l'analyse des méprises peuvent se faire en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases. Un pourcentage de compréhension plus élevé que 80 % démontre une bonne compréhension du texte, 60 % à 80 % indique une compréhension moyenne et 60 % et moins révèle que le texte est trop difficile pour ce lecteur.

Les numéros 2 et 3 de la grille nous permettent de faire une analyse plus approfondie des méprises. Par exemple, si le lecteur substitue des mots qui ont le même son et la même graphie, par exemple, «école» pour «étable», il se peut que le lecteur se fie trop aux indices graphiques. Quand le lecteur ne s'aperçoit pas que la méprise a changé le sens de la phrase, on se doit de vérifier si ce lecteur lit pour comprendre.

Vous trouverez des exemples à partir des travaux des élèves, dans les études de cas (Partie 4).

Voir : Charles – 9e année – Immersion, p. 4-129
Lisa – 2e année – Immersion, p. 4-79
Marc – 7e année – Francophone, p. 4-51
Stéphanie – 5e année – Francophone, p. 4-29
Alain – 3e année – Francophone, p. 4-5

Sources consultées : 1. La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995.

2. La compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1990.

3. Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention, Nicole Van Grunderbeeck, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1994.

4. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

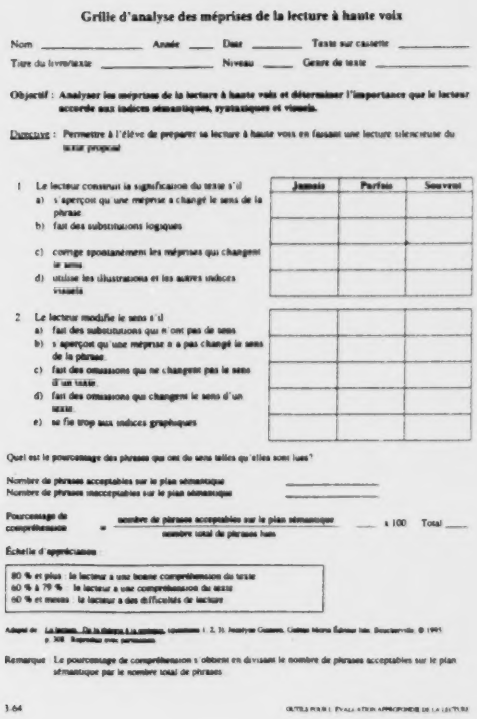
5. «Oral reading instruction: The impact on student reading development», Ray D. Reutzel, Paul Hollingsworth et J. Lloyd Eldredge, dans Reading Research Quarterly, vol. 29, n° 3, © 1994, p. 40-62.

6. «Facilitating instruction through interdisciplinary efforts: The role of visual communication design in developing instructional materials for reading», Susan Colberg et Fern Snart, dans B.C. Journal of Special Education, vol. 16, n° 2, © 1992, p. 120-130.

7. «Teaching good readers to comprehend better», James W. Cunningham et Lisa K. Wall, dans Journal of Reading, vol. 37, n° 6, 1994, p. 480-486.

8. Diagnostic Reading Program. Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1993.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix



Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom _____ Année ___ Date _____ Texte sur cassette _____

Titre du livre/texte _____ Niveau ___ Genre de texte _____

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix en faisant une lecture silencieuse du texte proposé

	Jamais	Parfois	Souvent
1 Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase			
b) fait des substitutions logiques			
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens			
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels			
2 Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens			
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.			
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.			
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.			
e) se fie trop aux indices graphiques			

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues ?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique _____

Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique _____

Pourcentage de compréhension = nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique / nombre total de phrases lues ___ x 100 Total ___

Échelle d'appréciation

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture

Adapté de La lecture : De la théorie à la pratique, apprentissage 1, 2, 3, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 308. Reproduit avec permission.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases

3-64 OUTILS POUR L'ÉVALUATION APPROFONDIE DE LA LECTURE

Objectif

La «Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix» permet :

- d'analyser les méprises de la lecture à haute voix;
- de déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Description

La compilation et l'analyse des méprises peuvent se faire en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases. Un pourcentage de compréhension supérieur à 80 % démontre une bonne compréhension du texte, 60 % à 80 % indique une compréhension moyenne et 60 % et moins révèle que le texte est trop difficile pour ce lecteur.

Directives

Les numéros 2 et 3 de la grille nous permettent de faire une analyse plus approfondie des méprises. Par exemple, si le lecteur substitue le mot «école» pour «étable», il en est encore au stade de décodage. Quand le lecteur ne s'aperçoit pas que la méprise a changé le sens de la phrase, cela peut vouloir dire qu'il n'a pas compris le sens de la lecture.

Quand l'analyse des méprises se fait régulièrement, elle peut donner plusieurs indices à l'enseignant. Il importe que **l'enseignant écoute attentivement** quand l'élève lit à haute voix car toutes les méprises peuvent aider à analyser le lecteur.

L'analyse des méprises m'a permis d'identifier les forces de l'élève comme lecteur.

D'après les exemples de méprise, je me rends compte qu'il va être nécessaire de revoir la terminaison des verbes et des mots au féminin.

BEST COPY AVAILABLE

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : _____ Année : _____ Date : _____ Texte sur cassette : _____

Titre du livre/texte : _____ Niveau : _____ Genre de texte : _____

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.			
b) fait des substitutions logiques.			
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.			
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.			
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.			
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.			
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.			
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.			
e) se fie trop aux indices graphiques.			

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique _____
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique _____

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ ____ x 100 Total ____

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, (questions 1, 2, 3), Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 308. Reproduit avec permission.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Code des méprises en lecture à haute voix

Grille d'analyse détaillée des méprises

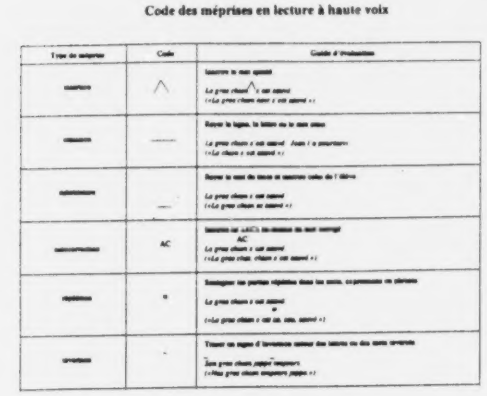
Nom _____ Année ___ Date _____ Texte sur cassette _____

Titre du livre/texte _____ Niveau ____ Genre de texte _____

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directives : Noter les méprises directement sur le texte

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires



Code des méprises en lecture à haute voix

Type de méprise	Code	Guide d'évaluation
insertion	^	Inscrire le mot ajouté *La grosse chaussure ^ est usée* *(=La grosse chaussure est usée)*
omission	———	Barrer le signe, la lettre ou le mot omis *La grosse chaussure est usée. Avec la pourriture* *(=La chaussure est usée)*
substitution	___	Barrer le mot du texte et inscrire celui de l'élève *La grosse chaussure est usée* *(=La grosse chaussure est usée)*
autocorrection	AC	Inscrire un «AC» en dessous du mot corrigé AC *La grosse chaussure est usée* *(=La grosse chaussure est usée)*
répétition	R	Encadrer les parties répétées dans les mots, expressions ou phrases R *La grosse chaussure est usée* *(=La grosse chaussure est usée, usée)*
inversion	~	Tracer un signe d'inversion autour des lettres ou des mots inversés *Les grosse chaussures puppé imapeurs* *(=Mes grosse chaussures imapeurs puppé)*

Objectif

La «Grille d'analyse détaillée des méprises» et le «Code des méprises en lecture à haute voix» permettent :

- d'analyser les méprises de la lecture à haute voix;
- de déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Description

Cette grille d'analyse des méprises sert à noter les méprises faites par l'élève. Elle est divisée en trois colonnes : la première, pour inscrire le mot de l'élève; la deuxième, pour inscrire le mot du texte; et la troisième, pour les commentaires.

Directives

- Noter le mot de l'élève (la méprise) dans la première colonne.
- Noter le mot du texte dans la deuxième colonne.
- Utiliser le «Code de méprises en lecture à haute voix» pour analyser les méprises.
- Noter si les méprises sont **acceptables** ou **inacceptables** sur le plan sémantique ou syntaxique.

Au secondaire, j'ai remarqué que plusieurs élèves ne prononcent pas bien la fin des mots.

Cette grille me permet de voir comment l'élève prête attention à ce qu'il lit.

En analysant les méprises des élèves, j'ai constaté que plusieurs d'entre eux avaient adopté ma façon de prononcer certains mots.

BEST COPY AVAILABLE

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : _____ Année : _____ Date : _____ Texte sur cassette : _____

Titre du livre/texte : _____ Niveau : _____ Genre de texte : _____

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires

Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :

- Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
- Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
- Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
- Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Code des méprises en lecture à haute voix

Type de méprise	Code	Guide d'évaluation
insertion	∧	Inscrire le mot ajouté. *Le gros chien ∧ s'est sauvé.* *(«Le gros chien noir s'est sauvé.»)*
omission	———	Rayer la ligne, la lettre ou le mot omis. *Le ~~gros~~ chien s'est sauvé. Jean l'a poursuivi.* *(«Le chien s'est sauvé.»)*
substitution	——	Rayer le mot du texte et inscrire celui de l'élève. *Le gros chien s'~~est~~ sauvé.* *(«Le gros chien se sauvé.»)*
autocorrection	AC	Inscrire un «AC» au-dessus du mot corrigé. AC *Le gros chien s'est sauvé.* *(«Le gros chat, chien s'est sauvé.»)*
répétition	≡	Souligner les parties répétées dans les mots, expressions ou phrases. *Le gros chien s'est sauvé.* ≡ *(«Le gros chien s'est sa, sau, sauvé.»)*
inversion	~	Tracer un signe d'inversion autour des lettres ou des mots inversés. *~Son gros chien jappe~ toujours.* *(«Nos gros chien toujours jappe.»)*
intervention de l'enseignant	E	Inscrire un «E» au-dessus des mots fournis par l'enseignant. E *Le gros chien s'est sauvé.* *(«L'enseignant a lu «s'est».)*
longue pause (facultatif)	/	Insérer un trait pour indiquer une longue pause de l'élève. *Le gros chien/s'est sauvé.* *(«Le gros chien... s'est sauvé.»)*
ponctuation (facultatif)	O	Encercler les signes de ponctuation non respectés et insérer ceux que l'élève ajoute. *Le gros chien s'est sauvé? Il a couru O très vite.* *(«... Il a couru. Très vite.»)*
liaison (facultatif)	∪	Insérer un trait pour indiquer qu'une liaison n'a pas été faite. *Les hirondelles se mettent à tourner.* *(«Les ∪ hirondelles se mettent à tourner.»)*

Adapté de : Diagnostic Reading Program Evaluation Strategies 1, Alberta Education, Student Evaluation Branch, Edmonton, © 1986, p. 24.

BEST COPY AVAILABLE

Références bibliographiques

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1993). Diagnostic Reading Program. Diagnostic Teaching in a Language Learning Framework 5, Edmonton.

Alberta Education, Student Evaluation Branch (1986). Diagnostic Reading Program Evaluation Strategies 1, Edmonton.

BOYER, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville.

COLBERG, S. et SNART, F. (1992). «Facilitating instruction through interdisciplinary efforts: The role of visual communication design in developing instructional materials for reading», dans B.C. Journal of Special Education, vol. 16, n° 2, p. 120-130.

CORNAIRE, C. (1991). Le point sur... La lecture en didactique des langues, CEC, Montréal.

CUDD, E.T. et ROBERTS, L. (1989). «Using writing to enhance content area learning in the primary grades», dans The Reading Teacher, vol. 42, n° 6, p. 392-406.

CUNNINGHAM, J.W. et WALL, L.K. (1994). «Teaching good readers to comprehend better», dans Journal of Reading, vol. 37, n° 6, p. 480-486.

FAGAN, W.T. (1990). Faire parler les mots. Guide d'exploitation et guide d'évaluation, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal.

GIASSON, J. (1995). La lecture. De la théorie à la pratique, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. (1990). La compréhension en lecture, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GIASSON, J. et THÉRIAULT, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval.

GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

GAMBRELL, L.B. et JAWITZ BROOKS, P. (1993). «Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall», dans Reading Research Quarterly, vol. 28, n° 3, p. 264-276.

KERN, R.G. (1992). «Teaching second language texts: Schematic interaction, affective response and the directed reading – thinking activity», dans The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 48, n° 2, p. 307-325.

KOSKINEN, P.S., GAMBRELL, L.B., KAPINUS, B.A. et HEATHINGTON, B.S. (1988). «Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension», dans The Reading Teacher, vol. 41, n° 9, p. 892-896.

LEE LIM, H.-J. et WATSON, D.J. (1993). «Whole language content classes for second-language learners», dans The Reading Teacher, vol. 46, n° 5, p. 384-392.

LONG RESEIGH, D. (1989). «Second language listening comprehension: A schema – theoretic perspective», dans The Modern Language Journal, vol. 73, n° 1, p. 32-40.

MARKS, M., PRESSLEY, M., DEVELIN COLEY, J., CRAIG, S., GARDNER, R., DE PINTO, T. et ROSE, W. (1993). «Three teachers' adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching», dans The Elementary School Journal, vol. 94, n° 2, p. 267-283.

MARTINEAU, M. (1990). Problèmes d'apprentissage – Méthodes d'enseignement correctif, Le Conseil d'éducation de la ville de Hamilton, Ontario.

MEGYERI, K.A. (1993). «The reading aloud of ninth-grade writing», dans Journal of Reading, vol. 37, n° 3, p. 184-190.

REUTZEL, D.R., HOLLINGSWORTH, P.M. et ELDREDGE, J.L. (1994). «Oral reading instruction: The impact on student reading development», dans Reading Research Quarterly, vol. 29, n° 1, p. 40-62.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Les Éditions LOGIQUES, Montréal.

Van GRUNDERBEECK, N. (1994). Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville.

PARTIE 4

Profils d'élèves

Partie 4 - Profils d'élèves

Introduction 4-3

- Profils d'élèves

  Élève 3e année francophone – Alain 4-5

  Élève 6e année francophone – Stéphanie 4-29

  Élève 7e année francophone – Marc 4-51

  Élève 2e année immersion – Lisa 4-79

  Élève 4e année immersion – Catherine 4-103

  Élève 9e année immersion – Charles 4-129

Introduction

Les **Profils d'élèves** ont été élaborés dans le but de fournir des exemples de liens à établir entre l'**évaluation formative** et l'**enseignement stratégique** afin de mieux répondre aux besoins individuels.

Tous les exemples sont basés sur les différentes évaluations effectuées par des enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Ils présentent le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. Tous les noms ont été changés et certaines modifications ont été faites dans les informations personnelles afin de protéger l'anonymat et la confidentialité.

COLI a comme objectif de faciliter la tâche à l'enseignant dans sa démarche pour mieux répondre aux besoins individuels des élèves. Son nom nous rappelle les lignes directrices de cet outil :

C onnaissance et **C**ommunication (approche communicative)
O bservation (prise d'informations par l'enseignant du processus d'apprentissage) et plus particulièrement en
L ecture dans le but d'
I ntervenir de façon efficace auprès de l'élève et de lui assurer un enseignement différencié, c'est-à-dire ajusté à ses besoins de lecteur.

Chaque profil comprend une feuille de route qui permet de voir d'un coup d'œil les outils utilisés pour mieux connaître l'élève et ses besoins comme lecteur. On retrouve également dans chaque étude de cas un **Profil de l'élève**, format tableau ou formulaire, qui dresse un portrait global de l'élève comme lecteur.

Il importe donc que l'enseignant puisse choisir l'outil qui lui fournira les informations nécessaires pour mieux connaître l'élève dans son cheminement de lecteur. Le profil devrait permettre à l'enseignant de mieux comprendre comment intégrer les stratégies de COLI dans son enseignement.

Les **recommandations** proposées à l'enseignant ne sont pas limitatives et sont présentées **à titre d'exemple**. Il n'y a pas de réponses **magiques** qui puissent satisfaire de la même façon les besoins individuels de chaque élève. L'essentiel est que l'enseignant prenne ces suggestions et les adapte aux besoins de ses élèves. Soulignons qu'il y a toujours plusieurs solutions possibles pour répondre aux besoins des lecteurs. Parfois il s'agit simplement de permettre à l'élève de se **pratiquer** à lire, en faisant la **relecture** d'une même histoire ou en **libérant** du temps dans la journée pour une **lecture gratuite**. Il se peut que le lecteur ait besoin d'un bon modèle de lecture. De là, soulignons à nouveau l'**importance de lire aux élèves à tous les jours**. Le lecteur qui manque de confiance pourrait être encouragé à lire, en lui offrant des occasions de lecture qui lui feront prendre conscience de ses habiletés de lecteur et en l'invitant à :

- lire à un élève de la maternelle;
- lire une annonce au système de diffusion publique de l'école;
- lire un message à la classe;
- lire un message à ses parents, grands-parents sur une cassette;
- lire un message sur le répondeur du téléphone;
- lire une nouvelle tirée d'un journal, d'une revue;
- lire des histoires que les élèves ont écrites à la classe;
- etc.

Les profils montrent différentes façons d'utiliser les outils et les données provenant de l'**évaluation informelle** et de l'**évaluation approfondie** pour aider les élèves à devenir des lecteurs efficaces. L'enseignement stratégique de la lecture doit faire partie de la planification, de l'exécution et du suivi avec les élèves. Le rôle de l'enseignant est de développer chez l'élève l'habileté de lire pour mieux réussir dans **toutes les matières**.

Alain

ALAIN

3e année francophone

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** d'Alain comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Alain dans son cheminement de lecteur.

Alain est un élève de 3e année francophone. Il a un déficit d'attention assez sévère. Il prend de la Ritalin. En raison de ce déficit d'attention, il trouve difficile de se concentrer sur ses tâches. Alain s'exprime assez bien en français. Il ne se voit pas comme lecteur et s'intéresse peu à la lecture.

Selon la **Grille individuelle du bilan des besoins**, Alain a un style d'apprentissage kinesthésique. Il se fie à l'enseignant et aux élèves pour faire ses travaux. Les **observations individuelles** confirment qu'Alain a besoin de développer sa langue orale, ce qui explique sa difficulté à comprendre des mots, des consignes et des questions. L'**entretien individuel** et l'**entretien individuel métacognitif** indiquent qu'il n'aime pas lire, qu'il ne se voit pas comme lecteur. Il est conscient qu'il doit améliorer sa lecture. L'utilisation des illustrations est une stratégie qu'Alain maîtrise avec confiance. La **Grille d'observations de lecture à haute voix – Individuelle** démontre qu'Alain a une lecture saccadée, a de la difficulté à identifier des mots nouveaux et à les comprendre. Sa force en lecture est qu'il reconnaît certains mots globalement. Le dessin aide Alain à mieux comprendre ce qu'il lit.

L'**évaluation approfondie** montre un manque de compréhension. L'**analyse des méprises** indique qu'Alain se fie au code grapho-phonétique pour prononcer le début des mots.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route, p. 4-9.

En somme, Alain ne lit pas pour comprendre. Il en est encore au stade de décodage. Il semble se fier au code grapho-phonétique pour prononcer le début des mots. Il utilise l'illustration comme appui pour déchiffrer des mots et rechercher le sens de ce qu'il lit.

L'enseignant peut aider Alain à enrichir son vocabulaire, en lui lisant des histoires à tous les jours et en faisant des remue-méninges avec les mots nouveaux. Puisqu'Alain manque de motivation, il serait profitable de trouver des livres se rapprochant de ses intérêts.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

- La stratégie **Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots** présente une gamme de stratégies pour donner du sens aux mots nouveaux en contexte. L'activité **Le vocabulaire visuel** pourrait faire réaliser à Alain qu'il y a plusieurs mots qu'il peut déjà lire.

- L'enseignant devrait faire des remue-méninges avec les mots thèmes et les utiliser en contexte, en faisant **L'expérience langagière**. Par la suite, Alain pourrait relire ses textes et ceci aiderait à améliorer sa compréhension.

- Pour développer son intérêt à la lecture, Alain pourrait faire **La lecture répétée** ou **La lecture partagée** avec un bon modèle de lecture.

Autre suggestion :

- À partir d'un dessin, demander à Alain de faire une **expérience langagière**, lui demander de la lire, de la relire et ensuite de l'enregistrer sur cassette quand il se sentira à l'aise pour le faire.

Outils utilisés pour élaborer le profil d'Alain (p. 4-27)

Évaluation informelle	Page
• Bilan des besoins – Grille individuelle	4-13
• Fiche d'observations individuelle	4-14
• Entretien individuel	4-15
• Entretien individuel métacognitif	4-16
Évaluation approfondie	
• Grille d'analyse qualitative du rappel	4-23
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-25
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-26

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Alain* Date de naissance : *86-02-03* Année : *3e* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Beauséjour* Enseignant.e : *Mme Létourneau*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français				
	• compréhension	❑	❑	☑	❑
	• communication orale	❑	☑	❑	❑
	Anglais				
	• compréhension	❑	☑	❑	❑
	• communication orale	❑	☑	❑	❑
	Style d'apprentissage prédominant	❑ **Auditif**	❑ **Visuel**	☑ **Kinesthésique**	

Évaluation informelle		Commentaires
10 septembre	Bilan des besoins – Grille individuelle, *p. 4-13*	• *s'exprime très peu en français* • *se fie à l'enseignant et aux élèves pour faire ses travaux*
septembre et octobre	Fiche d'observations individuelle, *p. 4-14*	• *difficulté à comprendre* • *ne peut pas travailler seul ou en équipe*
12 septembre	Entretien individuel, *p. 4-15*	• *n'aime pas lire* • *prend de la «Ritalin» pour un déficit d'attention*
20 septembre	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-16*	• *dessine pour comprendre ce qu'il lit* • *ne se voit pas comme lecteur*
	Grille d'observations de lecture	
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
	Autre(s) observation(s)	• *il avait une grippe*
	Forces de l'élève en lecture	• *reconnaît certains mots globalement (papa, maman, ami)*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *ne lit pas à son niveau*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
	Texte(s) de closure	_____	_____	
		_____	_____	
13 novembre	Grille d'analyse qualitative du rappel, *p. 4-23*	*Voici mon*	*1re Fr*	• *faible*
	• Lecture silencieuse ☐	*ami Luc*	_____	• *ne comprend pas ce qu'est un rappel*
	• Lecture à haute voix ☑	_____	_____	• *utilise les illustrations*
	Grille d'analyse quantitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
	Questions de compréhension	_____	_____	
		_____	_____	
13 novembre	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-25*	*Voici mon ami Luc*	*1re Fr*	• *33 % – niveau de frustration*
	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-26*	_____	_____	• *n'objective pas* • *utilise parfois les indices, les graphiques*
	Autres stratégies d'évaluation :			

Besoins de l'élève :

- *Savoir décoder les mots.*
- *Élargir/Enrichir son vocabulaire.*
- *Développer l'intérêt à la lecture.*

Évaluation informelle

Grille individuelle du bilan des besoins

Nom : *Alain* Date de naissance : *86-02-03* Année : *3e* Programme : *Fr* Date : *10 sept.*

Nom de l'école : *Beauséjour* Enseignant.e : *Mme Létourneau*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Dresser un portrait global d'un élève au début d'une étape de travail.

Développement cognitif						
Compétence langagière**				**Autres matières***		
Écouter	Parler	Lire	Écrire	Mathématiques	Études sociales	Sciences
F *1* A *2*	F *1* A *2*	F *1* A *2*	F *1* A *1*	*Résolution de problèmes*	• *Activités de discussion* • *Lors des activités où l'on doit lire*	• *Expériences en sciences* • *Lors des évaluations*

Développement social/personnel*					**Développement physique/sensoriel**					
						Motricité*		**Style d'apprentissage (√)**		
Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/école	Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique
3	*3*	*3*	*1*	*1*	*3*	*3*	*2*			√

Intérêts	**Priorités d'action**	**Autres**
• *les sports, les sciences*	• *décodage, développer le vocabulaire*	

Date	**Enseignant.e**	**Commentaires**
12 septembre *15 septembre*	*M. Leblanc* *Mme Cyr*	*Rencontrer les autres enseignants pour discuter des difficultés d'Alain en lecture.*

* Légende : ③ - Très bien ② - Acceptable ① - Faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

Fiche d'observations individuelle

Nom : *Alain* Date de naissance : *86-02-03* Année : *3* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Beauséjour* Enseignant.e : *Mme Létourneau*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Date	Ce que j'observe	Commentaires	Intervention
15 sept.	*Études sociales :* • *travail individuel après la leçon d'apprentissage*	• *Alain joue dans son pupitre* • *il est très calme* • *ne dérange pas le groupe*	• *lui demander de lire la première consigne* • *semble comprendre le travail qu'il doit faire* • *après 5 min, Alain n'a rien fait*
20 sept.	*Français :* • *lecture silencieuse*	• *pendant 5 minutes, il tourne les pages très rapidement* • *il lève la main et demande de choisir un autre livre* • *il dit qu'il a terminé*	• *proposer à Alain de l'aider à se choisir un livre à son niveau et selon ses intérêts* • *il choisit un livre imagé* • *je lis un peu avec lui* • *je dois évaluer sa lecture car il ne connaît pas très bien les différents sons* • *il ne comprend pas la signification de certains mots*
27 sept.	*Math :* • *résolution de problèmes* • *travail d'équipe*	• *il joue avec les objets de manipulation* • *les autres élèves ne veulent pas travailler avec lui*	• *je lui donne la tâche de faire les dessins pour résoudre le problème*
10 oct.	*Études sociales :* • *transcription de notes de cours (tableau/cahier)*	• *il utilise son efface très souvent* • *doit former ses lettres parfaitement*	• *je lui dis de retranscrire et que je vais lui donner du temps pour relire ses notes*

Entretien individuel

Nom : *Alain* Date de naissance : *86-02-03* Année : *3* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Beauséjour* Enseignant.e : *Mme Létourneau*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *12 sept.*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Oui, parce qu'on travaille et j'ai des amis.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   Travailler avec toi, religion, sciences et éducation physique.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Non. Parce que c'est difficile.

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Des livres avec des images.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   Ma lecture.

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   Écouter plus.

7. Comment puis-je t'aider?
   Je ne sais pas. M'aider à lire et à écrire et à faire toutes sortes de choses.

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   À jouer.

9. Commentaires :
   Cet élève voit un médecin. Il prend de la Ritalin pour contrôler un déficit d'attention.

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom : *Alain* Date de naissance : *86-02-03* Année : *3* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Beauséjour* Enseignant.e : *Mme Létourneau*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : *20 sept.*

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?
   Écouter beaucoup.

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   On fait juste lire.
   À rien.

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?
   Pour apprendre. Si on grandit on peut écrire des livres et on apprend des choses, comme en science on lit des livres et on apprend des choses des plantes et des animaux.

4. Pourquoi est-ce que tu lis?
   Pour apprendre.

   Lire c'est plutôt une tâche, car il doit lire pour apprendre.

5. Lorsque tu rencontres un mot difficile quand tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Je prends un morceau de papier, j'écris le mot et je le sépare en syllabes.

   Cette stratégie de dépannage n'est pas efficace.

6. Si tu ne comprends pas ce que tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Des fois je lève ma main, j'essaie de penser qu'est-ce que ça veut dire.

7. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?
   Oui, pour me rappeler de l'histoire.

Est-il perfectionniste?

8. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
Oui, en science, en santé, religion et études sociales, pour faire certain que je n'ai pas d'erreur.

9. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
Des fois, oui. Oui, je concentre plus pour pouvoir répondre aux questions.

Très bonne stratégie.

10. Fais-tu quelque chose qui peut t'aider à te rappeler ce que tu lis? Quoi?
Oui, je fais un dessin pour me rappeler.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Évaluation approfondie

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de mon ami Luc. (75 mots)**

Voici mon ami Luc

Je vais vous présenter mon ami Luc. Luc a un frère et une sœur. C'est lui l'aîné de la famille. Il a les cheveux frisés. Il mesure 1 mètre.

C'est un garçon sérieux. Il lit beaucoup. Il joue du piano. Mais il fait aussi du sport.

Au camping, il a nagé dans la piscine. C'était une belle piscine neuve. L'eau était propre et profonde.
Voilà, c'était
mon ami Luc.

Source : Baluchon messager. Recueil de textes - 1re partie. Français 2. Georges Pelletier. Lidec Inc., Montréal © 1984, p. 18
Reproduit avec permission

Le rappel

Nom : *Alain* Année : *3e* Date : *13 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Voici mon ami Luc* Niveau : *1re Fr* Genre de texte : *Informatif*

Voici mon ami Luc

Rappel

Uhm –Je ne sais pas. Luc a un pool et il swim.

Grille d'analyse qualitative du rappel

Nom : *Alain* Titre : *Voici mon ami Luc* Date : *13 nov.*

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☑

Directive : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

Le message	1	2	3	4
1. Le rappel inclut les idées importantes du texte telles l'idée principale et les idées secondaires.	√			
2. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.		√		
3. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.	√			
L'organisation de l'information				
4. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.	√			
Vocabulaire à l'oral				
5. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).		√		
Stratégies				
6. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.	√			
7. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.	√			
8. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.	√			

Cet élève n'a aucune idée de ce qu'est un rappel.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 312.

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 2e année dans les programmes francophone et d'immersion.

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Voici mon ami Luc

E *E* *son*
Je vais vous présenter mon ami Luc. Luc a un frère et une sœur. C'est lui ~~l'aîné~~ de la famille. Il a
chemin *famille*
les cheveux frisés. Il mesure 1 mètre .

E *jour* *faut* *des*
C'est un garçon sérieux. Il lit beaucoup. Il joue du piano. Mais il fait aussi du sport.

pool *pool* *E* *est*
Au camping, il a nagé dans la piscine. C'était une belle piscine neuve. L'eau était ~~propre~~ et
E *Voici*
profonde. Voilà, c'était mon ami Luc .

Source : Baluchon messager, Recueil de textes - 1re partie, Français 2, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal, ©1984, p. 18. Reproduit avec permission.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Alain* Année : *3* Date : *13 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Voici mon ami Luc* Niveau : *1re Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.	√		
b) fait des substitutions logiques.	√		
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.	√		
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.			√
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.			√
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.	√		
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.	√		
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.		√	
e) se fie trop aux indices graphiques.		√	

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *4*
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *9*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{4}{13}$ x 100 Total *33 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, (questions 1, 2, 3), p. 308.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Alain* Année : *3e* Date : *13 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Voici mon ami Luc* Niveau : *1re Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
E	*présenter*	*ne reconnaît pas ce mot*
E	*frère*	*ne reconnaît pas ce mot*
son	*sœur*	*se fie à la première lettre*
—	*l'aîné*	*omission*
chemin	*cheveux*	*lit les premières lettres*
famille	*frisés*	*lit les premières lettres*
E	*sérieux*	*ne reconnaît pas ce mot*
jour	*joue*	
faut	*fait*	
des	*du*	
pool	*piscine*	*mot anglais – se fie à l'illustration*
E	*neuve*	*ne reconnaît pas ce mot*
est	*était*	
—	*propre*	*omission*
E	*profonde*	*ne reconnaît pas ce mot*
Voici	*Voilà*	

Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :

- Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
- Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
- Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
- Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Formulaire

Nom de l'élève : *Alain*
Nom de l'école : *Beauséjour*
Enseignant.e : *Mme Létourneau*
Langue première : *Français*
Langue parlée à la maison : *Français/Anglais*

Date de naissance : *86-02-03*
Programme : *Fr* Année : *3*
Style d'apprentissage : *Kinesthésique*
Attitude vis-à-vis de la lecture : *n'aime pas la lecture*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins : Date : *10 septembre*

- *difficulté à décoder*
- *il faut développer le vocabulaire*

Fiche d'observations individuelle : Date : *septembre et octobre*

- *Alain s'amuse au lieu de lire*
- *il a besoin des illustrations pour l'intéresser*
- *ne comprend pas certains mots*

Entretien individuel : Date : *12 septembre*

- *difficulté à transcrire les notes du tableau à son cahier*
- *il est très conscient de son déficit d'attention*

Entretien individuel métacognitif : Date : *20 septembre*

- *ne comprend pas l'utilité ou l'importance de la lecture*
- *utilise peu de stratégies pour décoder un mot inconnu*
- *la stratégie qu'il utilise pour se dépanner n'est pas efficace*

Grille d'observations de lecture : Date : *13 novembre*

- *il doit lire tous les mots correctement pour continuer sa lecture*
- *il semble croire qu'un bon lecteur ne fait pas d'erreur*

Grille d'observations de lecture à haute voix : Date : *13 novembre*

- *se reprend constamment, donc il est difficile pour lui de comprendre*
- *ne veut plus continuer parce qu'il fait trop d'erreurs*

Autre(s) observation(s) Date : *13 novembre*

- *il ne peut pas faire son travail car il ne peut pas lire les consignes*
- *ne comprend pas le sens de certains mots*
- *lorsqu'il comprend ce qu'il doit faire, il complète son travail*
- *très perfectionniste – il refuse de continuer si le mot n'est pas épelé comme il faut; son écriture doit être parfaite*

Forces de l'élève en lecture :

- *reconnaît les mots globalement (Papa, maman, ami, etc.)*
- *utilise les illustrations pour comprendre*

Faiblesses de l'élève en lecture :

- *connaissances des sons (ai, ê, è, oi, ou, etc.)*
- *vocabulaire restreint (peu développé)*
- *incapacité de se permettre des erreurs*

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : *Voici mon ami Luc* Niveau : *1e Fr* Date : *13 nov.*

- Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☒
- *n'a pas encore les connaissances et les habiletés nécessaires pour faire un rappel*

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

- Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☐

Questions de compréhension : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : *Voici mon ami Luc* Niveau : *1e Fr* Date : *13 nov.*

- *se fit au début des mots et devine beaucoup* • *ne décode pas ses mots*
- *utilise l'illustration pour l'aider à identifier des mots* • *ne lit pas pour comprendre*

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Autres observations : Date : *13 nov.*

- *n'a pas compris l'intention de lecture car il n'a pas assez de connaissances et d'habiletés à lire*
- *il sait de quoi on parle, mais ne peut pas expliquer en détail*

Besoins :

- *décodage*
- *vocabulaire*
- *intérêt pour la lecture*

Stratégies d'enseignement :

- *Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots, p. 2-13*
- *Vu à la loupe, p. 2-20*
- *La lecture partagée, p. 2-45*
- *La lecture répétée, p. 2-38*

Stéphanie

STÉPHANIE

5e année francophone

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** de Stéphanie comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Stéphanie dans son cheminement de lectrice.

Stéphanie est une élève de 5e année francophone. Elle parle français à la maison, mais elle éprouve certaines difficultés à comprendre les directives et les consignes.

Le **Bilan des besoins** montre qu'elle est une élève moyenne qui doit améliorer son développement langagier. Par contre, sept élèves de sa classe ont un vocabulaire limité et une compréhension orale faible. L'enseignant devra donc tenir compte de ces besoins pour l'ensemble des élèves lorsqu'il présente un nouveau thème, un nouveau concept dans les différentes matières.

Dans l'**Entretien individuel et métacognitif**, l'enseignant constate que Stéphanie aime lire, comprend le **pourquoi** lire, visualise et utilise plusieurs stratégies pour se dépanner. En observant Stéphanie lorsqu'elle travaille en équipe, il est évident qu'il lui manque du vocabulaire pour bien s'exprimer.

Ses forces en lecture sont les suivantes : elle lit bien à haute voix, a un bon débit et décode bien les mots inconnus. Son manque de vocabulaire l'empêche parfois de bien comprendre ce qu'elle lit et Stéphanie réalise que cela lui nuit quand elle essaie d'étudier dans les différentes matières. Stéphanie aurait besoin de stratégies en vue d'améliorer sa façon d'étudier.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route p. 4-33.

Le **Test de closure** fait durant l'**Évaluation approfondie** démontre que Stéphanie lit à un niveau d'apprentissage de 5e année, avec une moyenne de 73 %.

Le texte de sciences utilisé pour évaluer le **rappel** de Stéphanie indique qu'elle a de la difficulté à ordonner les idées principales du texte. L'**analyse des méprises** démontre que Stéphanie comprend le texte et qu'elle fait très peu de méprises. En effet, lorsqu'elle fait des méprises, elle s'excuse et s'autocorrige.

Stéphanie est un peu nerveuse et elle hésite sur certains mots quand elle lit à haute voix. Il se peut qu'elle manque de confiance dans ses habiletés de lectrice.

De façon générale, Stéphanie a besoin d'enrichir son vocabulaire en français, d'apprendre comment organiser ses idées en faisant un rappel et d'apprendre comment planifier et gérer ses lectures.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

- La stratégie **Identifier les groupes de mots** pourrait être utilisée pour développer la fluidité en lecture pour l'ensemble du groupe-classe et faciliter la compréhension. D'après le **Bilan des besoins**, il importe que l'enseignant présente le vocabulaire des thèmes de sciences, etc. à tout un groupe d'élèves. Les activités dans cette stratégie pourraient faciliter la tâche à l'enseignant.

- La stratégie **Identifier et résumer l'information importante** pourrait l'aider à mieux organiser ses idées pour que Stéphanie puisse développer des stratégies en vue d'améliorer sa façon d'étudier. L'activité **Idée principale-explicite et implicite et idées secondaires** pourrait l'amener à se concentrer sur l'information essentielle d'un texte pour mieux le comprendre.

- La stratégie **Planifier et gérer sa lecture** pourrait aider Stéphanie à apprendre comment utiliser les indices contextuels, les graphiques, les sous-titres, etc. en survolant un texte.

- L'activité **Le codage d'un texte** serait utile pour lui apprendre à faire ressortir certains éléments, faire des liens entre les informations et ainsi mieux comprendre le texte.

- Les activités d'appui **La lecture répétée** et **La lecture à deux** pourraient permettre à Stéphanie d'améliorer sa fluidité, sa compréhension et lui aider à prendre confiance comme lectrice.

Autres suggestions :

- Écouter des livres enregistrés sur cassette et surligner les mots nouveaux pour qu'elle puisse ensuite en discuter avec son enseignant.

- Lire en silence les directives d'un projet d'art visuel ou d'une expérience en sciences. Ensuite, lui demander de l'expliquer à un pair ou à un petit groupe.

Outils utilisés pour élaborer le profil de Stéphanie (p. 4-49)

Évaluation informelle	Page
• Bilan des besoins – Groupe-classe	4-37
• Entretien individuel	4-39
• Entretien individuel métacognitif	4-40
Évaluation approfondie	
• Grille d'analyse qualitative du rappel	4-45
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-46
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-47

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Stéphanie* Date de naissance : *85-02-14* Année : *5e* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Citadelle* Enseignant.e : *M. Latour*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français				
	• compréhension	☑	☐	☐	☐
	• communication orale	☐	☐	☑	☐
	Anglais				
	• compréhension	☐	☑	☐	☐
	• communication orale	☐	☑	☐	☐
	Style d'apprentissage prédominant	☑ **Auditif** ☐ **Visuel** ☐ **Kinesthésique**			

Évaluation informelle		Commentaires
19 septembre	Bilan des besoins – Groupe-classe, *p.4-37*	• *communication orale* • *élève moyenne*
	Fiche d'observations individuelle	
5 octobre	Entretien individuel, *p. 4-39.*	• *aime lire* • *veut apprendre à étudier*
6 octobre	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-40*	• *comprend bien pourquoi lire* • *visualise (image mentale)* • *utilise les stratégies qu'elle connaît*
	Grille d'observations de lecture	
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
10 sept. *25 sept.* *10 oct.*	Autre(s) observation(s)	• *participe bien aux discussions de groupe*
	Forces de l'élève en lecture	• *bon débit* • *aime lire* • *décode bien les mots inconnus*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *manque de vocabulaire pour s'exprimer*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
5 mars	Texte(s) de closure	*D'autres ressources renouvelables*	*5e Fr*	• 73 % – niveau d'apprentissage
5 mars	Grille d'analyse qualitative du rappel, *p. 4-45* • Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☑	*Les plantes et la santé*	*5e Fr*	• *difficulté à assortir les idées importantes et secondaires*
	Grille d'analyse quantitative du rappel • Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☐			
	Questions de compréhension			
5 mars	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-46*	*Les plantes et la santé*	*5e Fr*	• *100 % – bonne compréhension* • *très peu de méprises*
	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-47*			
	Autres stratégies d'évaluation :			

Besoins de l'élève :

- *Être motivé pour continuer à développer son goût de la lecture.*
- *Travailler son vocabulaire.*
- *Apprendre comment étudier.*
- *Identifier les idées importantes.*

Évaluation informelle

Grille du bilan des besoins - Groupe-classe

Objectif : Dresser un portrait global du groupe-classe au début d'une étape de travail.

Enseignant.e : *M. Latour* Année : *5e*

Programme : *Francophone* Nom de l'école : *Citadelle*

Date	Noms des élèves	Développement social/personnel						Développement physique/sensoriel						Développement cognitif															
					Intérêts *(noter)*				Motricité*		Styles d'apprentissage (√)			Compétence langagière**								Autres matières*								
		Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/ école		Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique	Écouter F	Écouter A	Parler F	Parler A	Lire F	Lire A	Écrire F	Écrire A	Math	Études sociales	Sciences					
15 sept.	Robert	1	1	1	hockey	1	1	3	3	3		√		1	2	3	3	1	1	2	1	3	1	2					
15 sept.	André	3	3	3	cinéma	3	3	3	3	3			√	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	2					
15 sept.	Monique	1	1	1	à vérifier	1	1	3	3	3			√	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1					
15 sept.	Kevin	1	1	1	jeux vidéo	2	2	2	3	3			√	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1					
18 sept.	Micheline	3	3	3	à vérifier	3	3	3	3	3		√		3	3	3	2	3		3		3	3	3					
18 sept.	Marcel	3	3	3	animaux de ferme	2	1	3	3	3		√		1	2	1	2	1		1		3	1	2					
19 sept.	Mélanie	3	3	3	dessin	3	3	3	3	3	√			3	3	3	3	3		3		3	3	3					
19 sept.	Patrick	3	3	3	dessin	3	3	3	3	3		√		1	2	2	2	1		1		2	2	2					
19 sept.	**Stéphanie**	**3**	**3**	**3**	**à vérifier**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**√**			**2**	**2**	**2**	**2**	**2**		**2**		**2**	**2**	**2**					
22 sept.	Jérémie	1	1	1	lecture	2	1	3	3	1	√			3	2	3	2	3		2		3	1	1					
22 sept.	Paul	3	3	3	musique	3	3	3	3	3	√			3	1	3	2	3		3		3	3	3					
22 sept.	Mélissa	3	3	3	art visuel	3	3	3	3	3		√		2	3	2	2	2		2		2	2	2					

* Légende : ③ - très bien ② - acceptable ① - faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

BEST COPY AVAILABLE

Styles d'apprentissage

L'apprenant de type visuel

1. Aime regarder des films, des livres et des illustrations.
2. Exige un environnement bien tenu.
3. Remarque les détails, les vêtements que les autres portent, par exemple.
4. Peut généralement tracer de bons dessins.
5. Ne comprend pas lorsqu'on lui donne des directives verbales. Comprend mieux lorsqu'on lui montre quoi faire.
6. Parle rarement en classe ou répond succinctement.

L'apprenant de type auditif

1. Ne se tait jamais; c'est un moulin à paroles. Bon conteur.
2. Peut se rappeler d'une séquence de directives.
3. Aime la musique, connaît les paroles des chansons; mémorise facilement.
4. Semble plus intelligent que ce que révèlent les résultats des tests collectifs.
5. Mauvaise perception du temps, de l'espace.
6. Possède de bonnes qualités de chef.

L'apprenant de type kinesthésique

1. Bouge beaucoup; c'est ainsi qu'il apprend.
2. Passe la main sur le mur quand il attend en file.
3. Donne des coups à ses copains; se sert souvent de ses poings.
4. Peut démonter un objet, puis le remonter.
5. Aime travailler de ses mains.
6. Dispose de nombreux objets avec lesquels il peut jouer.

Source : Problèmes d'apprentissage - Méthodes d'enseignement correctif, M. Martineau, Le Conseil d'éducation de la ville de Hamilton, © 1990, p. 35, 53 et 79.

Entretien individuel

Nom : *Stéphanie* Date de naissance : *85-02-14* Année : *5* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Citadelle* Enseignant.e : *M. Latour*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *5 oct.*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Des fois j'aime ça. Quand tout le monde sont gentils avec moi.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   Les maths, arts plastiques, éducation physique, sciences.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Oui. Pour apprendre. Pour m'endormir le soir.

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Des livres d'histoire.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   L'étude sociale et la musique. Ma façon de travailler.

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   Étudier plus. Travailler dans mon étude sociale.

7. Comment puis-je t'aider?
   Je ne le sais pas.

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   Jouer avec mes amies.
   Lire des romans.

9. Commentaires :
   Faire de l'équitation. Jouer à la ringuette.
   Stéphanie aime faire de l'équitation et elle joue à la ringuette.

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom : *Stéphanie* Date de naissance : *85-02-14* Année : *5* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Citadelle* Enseignant.e : *M. Latour*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture.

Date : *6 oct.*

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?
   Lire plus souvent.

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   J'imagine l'histoire dans ma tête lorsqu'il n'y a pas d'images.

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?
   Pour apprendre.

4. Pourquoi est-ce que tu lis?
   Pour m'endormir le soir. Je lis parce que j'aimerais écrire des livres et pour apprendre.

5. Lorsque tu rencontres un mot difficile quand tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Je vais demander à un prof ou à quelqu'un de m'aider.

6. Si tu ne comprends pas ce que tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Je vais demander qu'est-ce que ça veut dire ou je vais regarder dans le dictionnaire.

7. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?
   Oui, pour mieux comprendre.

8. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
Oui, lorsque j'ai de la misère. Pour mieux comprendre ce que je lis.

9. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
Oui. Des fois oui. Non.

10. Fais-tu quelque chose qui peut t'aider à te rappeler ce que tu lis? Quoi?
Oui, de penser à ce que je viens de lire.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Évaluation approfondie

Grille d'analyse qualitative du rappel

Nom : *Stéphanie* Titre : *Les plantes et la santé* Date : *5 mars*

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☑

Directive : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

Le message	1	2	3	4
1. Le rappel inclut les idées importantes du texte telles l'idée principale et les idées secondaires.		√		
2. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.			√	
3. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.			√	
L'organisation de l'information				
4. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.		√		
Vocabulaire à l'oral				
5. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).			√	
Stratégies				
6. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.			√	
7. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.		√		
8. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.		√		

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 312.

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 2e année dans les programmes francophone et d'immersion.

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Stéphanie* Année : *5e* Date : *5 mars* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Les plantes et la santé* Niveau : *5e Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.			√
b) fait des substitutions logiques.		√	
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.		√	
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.		√	
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.	√		
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.		√	
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.	√		
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.	√		
e) se fie trop aux indices graphiques.		√	

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *11*

Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *0*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{11}{11}$ x 100 Total *100 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, (questions 1, 2, 3), p. 308

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Stéphanie* Année : *5e* Date : *5 mars* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Les plantes et la santé* Niveau : *5e Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
labatoire	*laboratoire*	*omet des lettres*
sustance	*substance*	*omet une lettre*
communiment	*communément*	*change le «e» pour le «i»*
		Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :
		• Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
		• Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Tableau

Nom : *Stéphanie* Date de naissance : *85-02-14* Nom de l'école : *Citadelle*

Langue première : *Français* Style d'apprentissage : *Auditif* Programme : *Fr* Année : *5'*

Langue parlée à la maison : *Français* Attitude vis-à-vis de la lecture : *aime lire* Enseignante(e) : *M. Latour*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins Date : *19 sept.*
- *doit améliorer son vocabulaire*
- *élève moyenne*

Fiche d'observations individuelle Date :

Entretien individuel Date : *5 oct.*
- *très sensible aux autres et à son environnement*
- *consciente des points à améliorer*
- *joue à la ringuette*

Entretien individuel métacognitif Date : *6 oct.*
- *aime la lecture et peut nommer quelques titres*
- *consciente de l'utilité de la lecture*
- *a plusieurs stratégies de dépannage*
- *visualise*

Grille d'observations de lecture Date :

Grille d'observations de lecture à haute voix Date :

Autre(s) observation(s) Date : *10 oct.*
- *manque de vocabulaire pour s'exprimer*
- *participe bien aux activités de classe*

Force(s) en lecture
- *lecture à haute voix*
- *décode bien les mots inconnus*
- *fait sa lecture silencieuse dans peu de temps*

Faiblesse(s) en lecture
- *compréhension et vocabulaire*
- *travailler intonation*

Besoins
- *développer le goût de la lecture*
- *travailler le vocabulaire et l'organisation du texte (compréhension des mots nouveaux)*

Stratégies d'enseignement
- *Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots, p. 2-13*
- *Identifier et résumer l'information importante, p. 2-73*
- *Activités d'appui :*
  La lecture partagée, p. 2-45
  La lecture à deux, p. 2-47

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure Texte : *D'autres ressources renouvelables* Niveau : *5' Fr*
Date : *5 mars*
- *73 % – niveau d'apprentissage*

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : *D'autres ressources renouvelables* Niveau : *5' Fr*
Date :
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☑

difficulté à organiser ses idées

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : Niveau :
Date :
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Questions de compréhension Texte : *D'autres ressources renouvelables* Niveau : *5' Fr*
Date : *5 mars*
- *difficulté à répondre aux questions à l'oral après la lecture silencieuse*

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : *D'autres ressources renouvelables* Niveau : *5' Fr*
Date : *5 mars*
- *ne change pas le sens*
- *fait très peu de méprises*

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : Niveau :
Date :

Autre(s) stratégie(s) d'évaluation :
Date :

BEST COPY AVAILABLE

Marc

MARC

7e année francophone

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** de Marc comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Marc dans son cheminement de lecteur.

Marc est un élève de 7e année francophone. Il semble lire à son niveau mais éprouve certaines difficultés à comprendre les informations dans les différentes matières.

Selon le **Bilan des besoins**, Marc semble avoir des difficultés à comprendre les textes en mathématiques et en sciences. Pour valider ses résultats, l'enseignant a eu recours à des stratégies d'évaluation informelle, soit des observations de groupe ou individuelles, des entretiens ou des évaluations approfondies, selon les besoins identifiés.

L'enseignant a utilisé une **Fiche d'observation** et l'**Entretien individuel et métacognitif** pour mieux connaître Marc comme lecteur. De ces observations, l'enseignant a obtenu les informations suivantes : Marc doit préparer sa lecture, décode assez bien et comprend mieux lorsqu'il lit à haute voix. Marc est distrait et ne prête pas attention aux tâches de lecture silencieuse dans ses travaux. En le questionnant, l'enseignant découvre qu'il y a plusieurs mots qu'il ne comprend pas. Marc réalise l'importance de la lecture, mais ses goûts pour la lecture se limitent aux bandes dessinées. Sans illustration, Marc ne peut se faire une image mentale de ce qu'il y a dans le texte. En regardant la **Grille d'observations de lecture – Groupe-classe**, l'enseignant réalise qu'il y a au moins cinq autres élèves qui aiment lire les bandes dessinées et qui pourraient améliorer leur attitude par rapport à la lecture. Ces informations peuvent aider à planifier la façon d'aborder l'étude d'un roman pour l'ensemble du groupe.

L'**Évaluation approfondie** démontre que Marc lit bien. Le **rappel** après la lecture à haute voix contient très peu d'informations inférées à l'aide du texte et très peu de stratégies pour résumer des parties du texte. Les **questions de compréhension** démontrent que Marc a de la difficulté à repérer l'information textuelle et à utiliser ses connaissances antérieures. L'**analyse des méprises** indique à l'enseignant que Marc fait des substitutions qui n'ont pas de sens, ce qui peut nuire à sa compréhension. Toutefois, il utilise beaucoup les indices graphiques et il vérifie parfois ses lectures. Il change les terminaisons verbales et omet ou change la fin des mots.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route p. 4-55.

En somme, Marc lit bien mais il doit développer sa confiance, apprendre des stratégies pour mieux inférer, utiliser ses connaissances antérieures, apprendre à faire des résumés pour ses recherches, ses lectures et développer le goût de la lecture.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

- La stratégie **Utiliser la structure du texte** pourrait aider Marc à tirer profit des éléments fournis par la structure de texte pour prédire le déroulement d'une histoire et déterminer les éléments importants dans les textes. Les tableaux/graphiques proposés dans les activités **Schéma de récit** et **Graphiques de texte** pourraient aider Marc à visualiser les éléments importants pour organiser ses idées et mieux comprendre.

- La stratégie **Inférer** permettrait à Marc d'apprendre comment inférer de nouvelles informations à partir des indices fournis dans le texte et de ses différentes connaissances et expériences antérieures.

- La stratégie **Identifier et résumer l'information importante** aiderait Marc à apprendre à résumer les éléments importants d'un texte, en faisant ressortir le message essentiel de l'auteur. Marc devrait apprendre comment bien faire un rappel après une lecture donc l'activité **Le rappel** lui serait utile. L'activité **J'apprends à résumer** pourrait aider Marc à apprendre les règles du résumé.

- La stratégie **Planifier et gérer sa lecture** pourrait aider Marc à mieux utiliser les différentes stratégies quand il fait des lectures dans les autres matières.

Autres suggestions :

- L'activité d'appui **La lecture à deux** aiderait Marc à participer activement à la lecture de textes difficiles afin de mieux comprendre ce qu'il lit.

- Enregistrer un chapitre d'un roman à l'étude pour l'inciter à le lire. Faire de la publicité sur des livres d'intérêt pour ce groupe d'âge.

Outils utilisés pour élaborer le profil de Marc (p. 4-76)

Évaluation informelle	Page
• Bilan des besoins – Grille individuelle	4-59
• Fiche d'observations individuelle	4-60
• Entretien individuel	4-61
• Entretien individuel métacognitif	4-62
• Grille d'observations de lecture	4-63
Évaluation approfondie	
• Grille d'analyse qualitative du rappel	4-70
• Questions de compréhension	4-71
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-74
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-75

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Marc* Date de naissance : *82-04-07* Année : *7e* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Mgr-Labrie* Enseignant.e : *Mme Youville*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français				
	• compréhension	❑	❑	☑	❑
	• communication orale	❑	❑	☑	❑
	Anglais				
	• compréhension	❑	☑	❑	❑
	• communication orale	❑	☑	❑	❑
20 septembre	Style d'apprentissage prédominant	❑ **Auditif**	☑ **Visuel**	❑ **Kinesthésique**	

	Évaluation informelle	Commentaires
20 septembre	Bilan des besoins – Grille individuelle, *p. 4-59*	• *voir ses intérêts*
9 - 11 septembre	Fiche d'observations individuelle, *p. 4-60*	• *comprend mieux avec les éléments visuels*
12 septembre	Entretien individuel, *p. 4-61*	• *aime le basket-ball* • *n'aime pas lire*
22 septembre	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-62*	• *utilise les illustrations* • *a très peu de stratégies pour se dépanner*
20 - 27 septembre	Grille d'observations de lecture, *p. 4-63*	• *attitude médiocre envers la lecture*
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
3 octobre	Autre(s) observation(s)	• *comprend mieux quand il lit à haute voix*
	Forces de l'élève en lecture.	• *décode assez bien*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *difficulté à comprendre certains mots*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
	Texte(s) de closure.	_____	_____	
		_____	_____	
5 novembre	Grille d'analyse qualitative du rappel, *p. 4-70* • Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☑	*L'hirondelle bicolore*	*6e Fr*	• *très peu de stratégies pour résumer des parties du texte* • *n'utilise pas assez ses connaissances antérieures*
	Grille d'analyse quantitative du rappel • Lecture silencieuse ☐ • Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
5 novembre	Questions de compréhension, *p. 4-71*	*L'hirondelle bicolore*	*6e Fr*	• *73 % - niveau d'apprentissage* • *difficulté à repérer l'information du texte*
5 novembre	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-74*	*L'hirondelle bicolore*	*6e Fr*	• *blocage devant des mots inconnus* • *escamote des terminaisons*
5 novembre	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-75*	*L'hirondelle bicolore*	*6e Fr*	
	Autres stratégies d'évaluation :			

Besoins de l'élève :

- *Apprendre comment repérer et organiser l'information du texte.*
- *Apprendre d'autres stratégies pour identifier ses mots.*
- *Apprendre à utiliser ses connaissances antérieures.*
- *Avoir un bon modèle de lecture.*

Évaluation informelle

Grille individuelle du bilan des besoins

Nom : *Marc* Date de naissance : *82-04-07* Année : *7e* Programme : *Fr* Date : *20 sept.*

Nom de l'école : *Mgr-Labrie* Enseignant.e : *Mme Youville*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Dresser un portrait global d'un élève au début d'une étape de travail.

Développement cognitif						
Compétence langagière**				**Autres matières***		
Écouter	Parler	Lire	Écrire	Mathématiques	Études sociales	Sciences
F *1* A *2*	F *1* A *2*	F *1* A *2*	F *1* A *1*	*Résolution de problèmes*	• *Activités de discussion* • *Lors des activités où l'on doit lire*	• *Expériences en sciences* • *Lors des évaluations*

Développement social/personnel*					**Développement physique/sensoriel**					
						Motricité*		**Style d'apprentissage (√)**		
Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/école	Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique
3	*3*	*1*	*2*	*1*	*3*				√	

Intérêts	**Priorités d'action**	**Autres**
• *sports : hockey, basket-ball, soccer* • *aime les travaux manuels* • *aime lire les bandes dessinées*	• *savoir utiliser des stratégies de lecture pour faciliter la compréhension*	

Date	**Enseignant.e**	**Commentaires**
3 octobre	*Mme Bernard*	*Aimerait une rencontre avec les autres intervenants.*

* Légende : ③ - Très bien ② - Acceptable ① - Faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

311

312

Fiche d'observations individuelle

Nom : *Marc* Date de naissance : *82-04-07* Année : *7'* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Mgr-Labrie* Enseignant.e : *Mme Youville*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Date	Ce que j'observe	Commentaires	Intervention
9 sept.	Études sociales : *Travail individuel :* • *recherche dans un texte à partir de questions*	• *ne fait pas son travail* • *a la tête appuyée sur sa main* • *dit ce qu'il pense*	*Prochain travail :* • *lui donner de la lecture à faire à la maison* • *communiquer avec les parents* • *souligner les mots difficiles* • *trouver les définitions par déduction ou recherche dans le dictionnaire* • *sortir l'idée principale en remplissant deux ou trois bulles d'une bande dessinée*
10 sept.	Français lecture : • *démonstration de la stratégie de lecture par groupe de mots*	• *participe bien à l'activité* • *a bien réagi car j'ai utilisé beaucoup d'éléments visuels*	*Travail à la maison :* • *présenter la stratégie à ses parents*
11 sept.	Études sociales : • *travail individuel de recherche d'information dans un texte à partir de questions*	• *a plus de facilité à faire des associations* • *difficulté à regrouper l'information*	• *suggérer de passer aux questions suivantes et de revenir (retour) après avoir répondu aux autres* • *souligner les mots qu'il ne comprend pas dans la question* • *faire expliquer un mot par son coéquipier dans la classe*

Entretien individuel

Nom : *Marc* Date de naissance : *82-04-07* Année : *7e* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Mgr-Labrie* Enseignant.e : *Mme Youville*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *12 sept.*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Pas trop. Ça dépend des jours. Quand j'ai de l'éducation physique, j'aime ça.
   Pis pour voir mes amis.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   Parler avec mes amis. Jouer les sports.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Non, j'aime mieux les sports. La lecture c'est «boring».

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Les bandes dessinées, c'est facile. Il y a des images. Pis c'est drôle.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   Ben j'ai de la misère à lire. Je lis pas vite. J'aimerais lire plus vite.

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   Je ne sais pas

7. Comment puis-je t'aider?
   Je ne sais pas

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   Jouer au hockey, basket-ball et soccer. Jouer au Nintendo pis regarder la télévision.
   J'aime beaucoup faire du camping.

9. Commentaires :
   À la bibliothèque, j'observe que Marc choisit un livre en regardant la couverture et il finit par choisir une bande dessinée.

Entretien individuel métacognitif - 7e à 9e année

Nom : *Marc* Date de naissance : *82-04-07* Année : *7e* Programme : *Fr*

Nom de l'école : *Mgr-Labrie* Enseignant.e : *Mme Youville*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : *22 sept.*

1. Selon toi, que fait un bon lecteur en lisant?
   Il lit vite, il comprend les mots.

2. Que fais-tu en lisant? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   J'essaie de lire vite, mais je bloque pis quand je ne comprends pas plusieurs mots, j'arrête de lire, parce que je comprends pas l'histoire. S'il y a des images, je regarde les images pour comprendre.

3. Pourquoi est-ce que les gens lisent?
   Parce qu'il faut toujours lire à l'école. Mais il y en a qui aime ça. On apprend des affaires.

4. Lorsque tu rencontres un mot difficile à comprendre lors d'une lecture, que fais-tu en général?
   J'essaie de le prononcer deux ou trois fois. Si je ne suis pas capable, je laisse faire.

Marc abandonne-t-il ses lectures parce qu'il n'a pas de stratégies de dépannage?

5. Si tu perds le sens de ce que tu es en train de lire, que fais-tu en général?
   Des fois j'essaie de relire, sinon j'arrête de lire.

6. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi ?
   Oui, quand je regarde les images, ou s'il n'y en a pas, j'essaie des fois d'en faire dans ma tête.

Voici une stratégie de dépannage.

7. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
   Oui, parce que des fois je ne me rappelle pas de l'histoire ou des détails, pis il faut que je relise ce qu'il y a avant.

8. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
   Pas vraiment. Quand c'est pour un examen, je relis plus souvent pour mieux comprendre.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Grille d'observations de lecture

Objectif : Observer la lecture, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : *Mme Youville* Année : *7e*

Programme : *Francophone* Nom de l'école : *Mgr-Labrie*

OBSERVATIONS

Date	+ : oui − : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Attitudes face à la lecture								En général, pendant une tâche de lecture											Pendant une lecture silencieuse						Autres
	Noms des élèves	1. Démontre qu'il aime lire.	2. Partage ses lectures.	3. Se porte volontaire pour lire oralement en classe.	4. Profite bien de ses lectures libres.	5. Lit à la maison.	6. Lit pendant ses temps libres.	7. Aime lire des livres de bibliothèque.	8. Prend des risques.	1. Participe activement aux activités de lecture.	2. Se forme des images mentales de ce qu'il lit.	3. Recherche le sens de ce qu'il lit.	4. Utilise ses connaissances antérieures pour anticiper le mot, la phrase, le contenu.	5. Sait utiliser tous les indices contextuels (titres, illustrations).	6. Sait que certains mots sont plus signifiants que d'autres dans un texte.	7. Sait identifier l'idée principale et les idées secondaires.	8. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	9. Laisse tomber les lectures peu intéressantes ou trop difficiles.	10. Choisit des livres qui sont à sa portée.	*11. Essaie de mémoriser des mots.	1. Oralise quand il lit en silence.	2. Regarde les images.	3. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	4. A une meilleure compréhension suite à une lecture silencieuse.	5. Fait semblant de lire.	*6. Utilise son doigt ou une règle pour suivre.	
20 sept.	Danielle	+	+	+	+	+	?	+	+			+	+	+	+	+		+	?	-	-	-	?	?	-	-	
20 sept.	Jean	-	-	-	-	-	-	-	-			-	+	+	+	+	-	+	?	-	-	-	-	-	-	-	*lit seulement les bandes dessinées*
20 sept.	Martine	+	-	-	+	+	+	+	-			+	+	-	-	-	-	+	?	-	-	+	-	-	-	-	
21 sept.	Derrick	+	+	+	+	+	+	+	?			+		?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	*faire une évaluation approfondie*
21 sept.	John	-	-	-	-	-	-	-	-			-	+	-	-	-	-	+	?	-	+	+	-	-	+	-	
22 sept.	**Marc**	-	-	-	-	-	-	-	-			±	-	±	-	-	-	+	?	-	+	+	-	-	+	-	***lit seulement les bandes dessinées***
22 sept.	Chantal	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	?	-	-	-	+	-	-	-	
22 sept.	Ashley	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	?	-	-	-	+	-	-	-	
23 sept.	Andrew	-	-	-	-	-	-	-	-			-	+	-	-	-	-	+	?	-	+	+	-		+	-	*lit seulement les bandes dessinées*
23 sept.	Nathalie	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	?	-	-	-	+	-	-	-	
27 sept.	Suzanne	-	-	-	-	-	-	-	?			-	?	?	?	-	-	+	?	?	+	+	-	-	+	-	*ne trouve aucun livre intéressant à la bibliothèque*
27 sept.	Jean-François	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	?	-	-	-	+	-	-	-	
27 sept.	Lucie	+	+	+	+	+	+	+	-			+	+	-	+	-	-	+	?	+	-	-	-	-	-	-	
27 sept.	Catherine	-	-	-	-	-	-	-	-			-	+	-	-	-	-	+	?	-	+	+	-	-	+	-	
27 sept.	Michel	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	?	-	-	-	+	-	-	-	

BEST COPY AVAILABLE

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

Évaluation approfondie

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la vie des oiseaux. (245 mots)**

L'hirondelle bicolore

Le printemps dernier, j'étais tout fier d'installer une maisonnette d'oiseaux dans le jardin.

Très vite, un couple d'hirondelles bicolores viennent visiter les lieux. L'endroit semble leur plaire. Les deux oiseaux commencent à transporter des matériaux pour construire leur nid.

Tout près, un moineau, mine de rien, surveille l'agitation des hirondelles. À la fin de la deuxième journée, le couple d'hirondelles s'absente un moment.

Voilà que le moineau et sa belle s'installent sur le perchoir de la maisonnette. De retour, les hirondelles cherchent à reprendre leur maison. L'effronté moineau les en empêche!

Après vingt tentatives pour reprendre leur nid, les hirondelles disparaissent.

J'étais bien fâché. Cette cabane avait été préparée par les hirondelles... Je devais intervenir. Me voilà parti chercher une échelle. J'aperçois alors, rassemblées sur un fil électrique, plus de deux cents hirondelles!

À ce moment précis, toutes les hirondelles s'envolent. Elles décrivent un grand cercle vertical dans le ciel d'au moins vingt mètres de diamètre. C'est un vrai manège. Les hirondelles se mettent à tourner en visant le perchoir. Une vraie mitraillade de coups de bec!

Bientôt, le couple de moineaux quitte le perchoir. Les hirondelles reprennent possession de leur maisonnette.

Ces hirondelles ont montré une grande solidarité et fait preuve de leur intelligence.

Toutefois, le moineau n'aurait-il pas, lui aussi, une bonne cervelle d'oiseau? Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent réaliser à notre place?

Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville, © 1986, p. 34-35. Reproduit avec permission.

Nom : *Marc* Année : *7e* Date : *5 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Genre de texte : *narratif*

Le rappel

L'hirondelle bicolore

Hum, c'est l'histoire de deux hirondelles. Ils font comme un nid et puis un jour ils vont en quelque part et là d'autres oiseaux vient à leur nid et ils restent là. Je pense que c'est des moineaux. Après les hirondelles revient et ils essaient de ravoir leur nid. Les autres oiseaux ne les donnent pas. Ensuite ils ont été chercher d'autres hirondelles et il ont fait peur aux oiseaux. Le moineau n'a pas revenu et l'hirondelle a restée - ah oui, je pense que la personne qui avait mis la cabane elle a aidé aux hirondelles un peu.

Ce texte est au **niveau d'apprentissage** de Marc. Il doit :

- inférer des informations à partir du texte;
- prêter attention à ses structures de phrases;
- apprendre à révéler ses réactions personnelles et créatives face au texte.

Grille d'analyse qualitative du rappel

Nom : *Marc* Titre : *L'hirondelle bicolore* Date : *5 nov.*

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☑

Directive : Placez un crochet dans une des quatre colonnes pour chaque élément.

Le message	1	2	3	4
1. Le rappel inclut les idées importantes du texte telles l'idée principale et les idées secondaires.			√	
2. Le rappel contient des informations formulées explicitement dans le texte.			√	
3. Le rappel contient des informations inférées à l'aide du texte.		√		
L'organisation de l'information				
4. Le rappel indique l'habileté du lecteur à organiser le rappel.		√		
Vocabulaire à l'oral				
5. Le rappel dénote une utilisation adéquate de la langue (le vocabulaire, la structure des phrases, etc.).		√		
Stratégies				
6. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de relier ses connaissances antérieures au contenu du texte.		√		
7. Le rappel révèle que le lecteur a tenté de résumer des parties du texte ou qu'il a tenté d'effectuer des généralisations qui vont plus loin que le texte.			√	
8. Le rappel révèle des réactions très personnelles et créatives face au texte.	√			

Marc doit utiliser ses connaissances antérieures.

Certains élèves en difficulté ne révèlent pas leurs réactions personnelles et créatives.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 312.

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 2e année dans les programmes francophone et d'immersion.

Légende : 1. Absence 2. Niveau faible 3. Niveau moyen 4. Niveau élevé

Questions de compréhension

L'hirondelle bicolore **6e année – Francophone**

Nom : *Marc* Date : *5 nov.* Année : *7e*

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

Sa cabane d'oiseau

√ 1. explicite et textuelle
De quoi l'auteur est-il fier?
R. *Il est fier d'installer une maisonnette d'oiseaux dans le jardin.*

Le printemps

√ 2. implicite et textuelle
Quel est le meilleur temps pour installer une maisonnette pour oiseaux.
R. *Pendant le printemps.*

Voir le rappel

√ 3. explicite et textuelle
Qui vient visiter les lieux du jardin de l'auteur?
R. *Un couple d'hirondelles bicolores.*

Ils aiment ça

√ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'ils pensent de l'endroit?
R. *L'endroit semble leur plaire.*

Ils aiment faire des choses

— 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «bicolore».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

Ils vont dans la cabane pour faire un nid

√ 6. explicite et textuelle
Après avoir visité les lieux dans le jardin, qu'est-ce que les deux hirondelles font?
R. *Les deux oiseaux commencent à transporter des matériaux pour construire leur nid.*

Je ne sais pas

— 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le terme «mine de rien»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

Un moineau

√ 8. explicite et textuelle
Qui surveille l'agitation des hirondelles?
R. *Un moineau.*

Voir le rappel

__√__ 9. explicite et textuelle
Quand les hirondelles s'absentent un moment, que fait le moineau?
R. *Le moineau et sa belle s'installent sur le perchoir de la maisonnette.*

Pas certain

__—__ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le terme «effronté».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

Vingt fois

__√__ 11. explicite et textuelle
Combien de tentatives les hirondelles ont-elles faites pour reprendre leur nid avant d'aller chercher de l'aide?
R. *Vingt tentatives.*

Il prend un échelle et il essaie d'aider à l'hirondelle

__√__ 12. implicite et textuelle
Comment l'auteur va-t-il venir en aide à l'hirondelle?
R. *Il va chercher une échelle et a l'intention d'aider l'hirondelle à regagner sa maisonnette.*

Voir le rappel

__√__ 13. implicite et textuelle
Quel geste de solidarité les hirondelles posent-elles?
R. *Les hirondelles se regroupent et décrivent un grand cercle vertical dans le ciel et attaquent les moineaux.*

Je ne sais pas

__—__ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «mitraillade»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

Pourquoi faire des choses toi-même si d'autres pouvant le faire pour toi.

__√__ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire l'auteur quand il dit : «Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent réaliser à notre place»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

L'hirondelle bicolore

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 - 15	10 - 12	0 - 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	*11/15 = 73 %*		
Pourcentage	87 % - 100 %	67 % - 80 %	0 - 60 %

L'hirondelle bicolore

Le printemps dernier, j'étais tout fier d'installer une maisonnette (*maison*) d'oiseaux dans le jardin

Très vite, un couple d'hirondelles bicolores viennent (*vient*) visiter les lieux. L'endroit semble leur plaire (*plaisir*). Les deux oiseaux commencent (*commençant*) à transporter des matériaux pour construire leur (*le*) nid (*C*).

Tout près, un moineau, ~~mine~~ de rien, surveille ~~l'agitation~~ des hirondelles. À la fin de la deuxième journée, le couple d'hirondelles s'absente un moment.

Voilà que le moineau et sa belle s'installent (*intallant*) sur le perchoir (*porch*) de la maisonnette (*maison*). De retour, les hirondelles cherchent à reprendre leur maison. L'effronté moineau les en empêche!

Après vingt tentatives (*tentations*) pour reprendre leur nid, les hirondelles disparaissent (*disparaissant*).

J'étais bien fâché. Cette cabane avait été préparée par (*pour*) les hirondelles... Je devais intervenir. Me voilà parti chercher une (*un*) échelle (*AC*). J'aperçois alors, rassemblées sur un fil électrique, plus de deux cents hirondelles!

À ce moment précis, toutes les hirondelles s'envolent. Elles décrivent (*décrivant*) un grand cercle (*sècle*) vertical dans le ciel d'au moins vingt mètres de diamètre. C'est un vrai manège. Les hirondelles se mettent à tourner en visant (*vissant*) le perchoir. Une vraie mitraillade (*E*) de coups de bec!

prononciation du «h» pas de liaison

Bientôt, le couple de moineaux quitte le perchoir (*porch*). Les hirondelles reprennent possession de leur maisonnette (*maison*).

Ces hirondelles ont montré une grande solidarité (*sodilarité*) et fait preuve de leur intelligence.

Toutefois, le moineau n'aurait-il pas, lui aussi, une bonne cervelle d'oiseau? Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent (*pouvant*) réaliser à notre place ?

Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville, © 1986, p. 34-35. Reproduit avec permission.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Marc* Année : *7e* Date : *5 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Genre de texte : *narratif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.		√	
b) fait des substitutions logiques.		√	
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.		√	
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.		√	
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.			√
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.		√	
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.		√	
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.		√	
e) se fie trop aux indices graphiques.			√

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *21*
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *4*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{21}{25}$ x 100 Total *84 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaetan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 308.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Marc* Année : *7e* Date : *5 nov.* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Genre de texte : *narratif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
maison	*maisonnette*	*a omis la fin du mot*
vient	*viennent*	
plaisir	*plaire*	*change le sens*
commencant	*commencent*	*acceptable – ne change pas le sens*
le	*leur*	*acceptable – ne change pas le sens*
(omission)	*mine*	
(omission)	*l'agitation*	
d'hirondelle (liaison)	*d'hirondelles*	
(omission)	*s'*	
installent	*s'installent*	*acceptable – ne change pas le sens*
porch	*perchoir*	
tentations	*tentatives*	
disparaisant	*disparaissent*	*acceptable – ne change pas le sens*
AC	*pour*	
AC	*une*	
décrivant	*décrivent*	*acceptable – ne change pas le sens*
sècle	*cercle*	
vissant	*visant*	**Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :**
E	*mitraillade*	• Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
sodilarité	*solidarité*	• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
		• Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Formulaire

Nom de l'élève : *Marc*
Nom de l'école : *Mgr-Labrie*
Enseignant.e : *Mme Youville*
Langue première : *Français*
Langue parlée à la maison : *Français*

Date de naissance : *82-04-07*
Programme : *Fr* Année : *7e*
Style d'apprentissage : *Visuel*
Attitude vis-à-vis de la lecture : *n'aime pas beaucoup la lecture*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins : Date : *20 septembre*

- *Marc a des difficultés en lecture, en mathématiques et en sciences*

Fiche d'observations individuelle : Date : *9 au 11 septembre*

- *il comprend mieux avec les éléments visuels*

Entretien individuel : Date : *12 septembre*

- *Marc aime lire les bandes dessinées mais il n'aime pas lire autre chose*

Entretien individuel métacognitif : Date : *22 septembre*

- *il utilise certaines stratégies (décode, retour, aide d'un pair)*
- *la lecture est une tâche pour lui*

Grille d'observations de lecture : Date : *20 au 27 septembre*

- *Marc est distrait et il a de la difficulté à faire certains travaux*

Grille d'observations de lecture à haute voix : Date :

Autre(s) observation(s) Date : *3 octobre*

- *quand Marc lit en silence, il ne prête pas attention à ce qu'il lit*

Forces de l'élève en lecture :

- *s'autocorrige un peu*
- *utilise le décodage*
- *comprend mieux lorsqu'il lit à haute voix*
- *bon vocabulaire*

Faiblesses de l'élève en lecture :

- *saccadé*
- *ne lit pas pour retirer le sens*
- *lit très peu de livres de la bibliothèque*

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Date : 5 nov.

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☒
- *utilise très peu ses connaissances antérieures pour faire le rappel*

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Questions de compréhension : Texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Date : 5 nov.

- *Marc éprouve certaines difficultés à comprendre ce qu'il lit*

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : L'hirondelle bicolore Niveau : *6e Fr* Date : 5 nov.

- *parfois Marc s'autocorrige mais il ne se risque pas de lire certains mots*

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : *L'hirondelle bicolore* Niveau : *6e Fr* Date : 5 nov.

- *néglige souvent de bien prononcer les terminaisons*

Autres observations : Date : _____

Besoins :

- *Apprendre comment repérer et organiser l'information du texte*
- *Apprendre d'autres stratégies pour identifier ses mots*
- *Apprendre à utiliser ses connaissances antérieures*
- *Avoir un bon modèle de lecture*

Stratégies d'enseignement :

- *Inférer, p. 2-65*
- *Identifier et résumer l'information importante, p.2-73*
- *Utiliser la structure du texte, p. 2-107*
- *Planifier et gérer sa lecture, p. 2-137*
- *La lecture à deux, p. 2-47*

Lisa

LISA

2e année immersion

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** de Lisa comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Lisa dans son cheminement de lectrice.

Lisa est une élève de 2e année immersion qui a autant de besoins exceptionnels sur le plan affectif que sur le plan scolaire. La difficulté première de Lisa n'est pas en lecture.

Les observations faites avec la **Fiche d'observations de plusieurs élèves** donnent le portrait suivant de Lisa : elle fait semblant de lire, elle ne veut pas lire à haute voix, elle ne comprend pas le français, elle ne sait pas pourquoi il faut lire. Selon l'**Entretien individuel** et l'**Entretien individuel métacognitif**, Lisa regarde la première lettre des mots et saute les mots difficiles. Lisa développe des habitudes de lecture qui l'empêchent d'évoluer comme lectrice.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route p. 4-83.

L'**Évaluation approfondie** montre que Lisa ne peut pas lire. Lisa a lu le texte **Mon chat Minou**, texte de première année, avec l'appui de l'enseignant. Elle a répondu à certaines questions avec l'encouragement de l'enseignant. Bref, Lisa n'a pas réussi une tâche d'évaluation seule.

Lisa éprouve beaucoup de difficultés au niveau du décodage. Elle fait beaucoup de substitutions car elle se fie trop à la première lettre du mot. L'enseignant doit prêter attention à Lisa d'une façon particulière en ce qui concerne les préalables pour la réussite en lecture, c'est-à-dire le développement de son vocabulaire, la discrimination visuelle, la mémoire auditive et l'apprentissage du code grapho-phonétique.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

Est-ce que tout le groupe-classe pourrait bénéficier d'un enseignement plus explicite du vocabulaire des thèmes?

En raison des difficultés de Lisa sur le plan langagier, l'enseignant devra aider Lisa à développer son vocabulaire en français. L'enseignant pourrait faire des remue-méninges avec les mots thèmes et s'assurer de les présenter sur un tableau d'affichage avec les illustrations. Lisa pourrait travailler avec un pair pour faire certains travaux où elle pourrait réutiliser le vocabulaire appris.

- La stratégie **Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots** aiderait Lisa à apprendre d'autres façons d'identifier des mots nouveaux. L'activité **Le vocabulaire visuel** pourrait amener Lisa à élargir/enrichir son vocabulaire et l'amener à réaliser qu'elle sait lire certains mots.

- L'activité d'appui **L'expérience langagière** aiderait Lisa à utiliser ses connaissances et le vocabulaire qui lui est familier. À partir de ces textes, il sera possible d'élargir/enrichir son vocabulaire.

- L'activité d'appui **La lecture partagée** devrait se faire tous les jours avec Lisa. Elle a besoin d'entendre un bon lecteur et d'apprendre pourquoi et de quelle façon la lecture sera utile pour s'y intéresser.
- L'activité d'appui **La lecture répétée** améliorera sa fluidité et lui aidera à devenir plus confiante comme lectrice.
- Les activités **La closure** et **Arrêt, Stop** seraient très utiles pour apprendre à Lisa comment dégager le sens de ce qu'elle lit.

Autres suggestions :

- Enregistrer les **expériences langagières** faites en classe pour qu'elle puisse avoir un bon modèle langagier à écouter.
- Écrire les mots des thèmes, par exemple avec des lettres magnétiques, et lui demander de les lire.
- Enregistrer les textes en sciences ou en études sociales pour lui permettre de se familiariser avec le contenu avant de le voir avec la classe.
- Jouer les jeux Scrabble ou Pictionnaire.
- Enregistrer des activités avec des directives simples pour qu'elle apprenne à les suivre.

Outils utilisés pour élaborer le profil de Lisa (p. 4-101)

Évaluation informelle	Page
• Fiche d'observations de plusieurs élèves	4-87
• Entretien individuel	4-88
• Entretien individuel métacognitif	4-89
• Grille d'observations de lecture	4-91
Évaluation approfondie	
• Questions de compréhension	4-96
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-99
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-100

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Lisa* Date de naissance : *88-10-06* Année : *2e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *E. Trudeau* Enseignant.e : *Mme Côté*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français				
	• compréhension	❑	❑	☑	❑
	• communication orale	❑	❑	☑	❑
	Anglais				
	• compréhension	☑	❑	❑	❑
	• communication orale	☑	❑	❑	❑
	Style d'apprentissage prédominant	❑ **Auditif**	❑ **Visuel**	☑ **Kinesthésique**	

Évaluation informelle		Commentaires
	Bilan des besoins	
4 octobre *7 octobre* *9 octobre*	Fiche d'observations de plusieurs élèves, *p. 4-87*	• *fait semblant de lire* • *ne veut pas lire à haute voix* • *ne prête pas attention à ses tâches*
25 octobre	Entretien individuel, *p. 4-88*	• *a souvent des otites* • *comprend très peu le français*
27 novembre	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-89*	• *regarde la première lettre du mot* • *saute les mots difficiles*
	Grille d'observations de lecture, *p. 4-91*	• *ne peut pas se concentrer durant une tâche de lecture*
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
	Autre(s) observation(s)	• *doit développer son vocabulaire en français*
	Forces de l'élève en lecture	• *connaît certains mots thèmes* • *connaît certaines lettres et leur son individuel*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *ne décode pas* • *ne risque pas*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
	Texte(s) de closure	_____	_____	
		_____	_____	
	Grille d'analyse qualitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
	Grille d'analyse quantitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
7 juin	Questions de compréhension, *p. 4-96*	*Mon chat* / *Minou*	*1" 1mm*	• *50 % – niveau de frustration* • *Lisa a surtout répondu aux questions explicites et textuelles*
		_____	_____	
7 juin	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-99*	*Mon chat* / *Minou*	*1" 1mm*	• *50 % – niveau de frustration* • *elle se fie à l'illustration*
	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-100*	_____	_____	• *utilise le début des mots pour les deviner*
	Autres stratégies d'évaluation :			

Je peux demander aux parents de lire une histoire à chaque soir.

Besoins de l'élève :

- *Développer son intérêt pour la lecture.*
- *Développer la connaissance des sons.*
- *Développer son vocabulaire.*

Utiliser du matériel visuel.

Évaluation informelle

Fiche d'observations de plusieurs élèves

Enseignant.e : *Mme Côté* Année : *2e année*

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Élève : *Lisa* Date : *le 4 octobre* Activité : *lecture gratuite* Comportement : Commentaires : • *elle regarde les images et dans 10 minutes elle change d'album 2 fois* • *elle marche autour de la classe*	Élève : *Jason* Date : *le 4 octobre* Activité : *lecture gratuite* Comportement : Commentaires : • *il lit un «J'aime lire»*
Élève : *Lisa* Date : *le 7 octobre* Activité : *Français – lecture partagée* Comportement : Commentaires : • *son partenaire lit pour elle* • *elle ne veut pas lire à haute voix* • *elle a un petit jouet dans ses mains*	Élève : *Diana* Date : *le 7 octobre* Activité : *Français – lecture partagée* Comportement : Commentaires : • *elle travaille bien avec son groupe* • *elle lit bien à haute voix*
Élève : *Lisa* Date : *le 9 octobre* Activité : *Bingo* Comportement : Commentaires : • *elle compte les jetons et elle les place en différentes catégories de couleur* • *elle ne prête pas attention, elle se fie aux autres*	Élève : *Antoine* Date : *le 9 octobre* Activité : *Bingo* Comportement : Commentaires : • *il n'écoute pas les directives et il éprouve de la frustration à jouer à ce jeu*
Élève : *Lisa* Date : *le 13 octobre* Activité : *Mathématiques* Comportement : Commentaires : • *elle utilise des jetons pour faire ses calculs* • *elle marche autour de la classe quand elle a fini trois additions*	Élève : Date : Activité : Comportement : Commentaires :

Entretien individuel

Nom : *Lisa* Date de naissance : *88-10-06* Année : *2e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *E. Trudeau* Enseignant.e : *Mme Côté*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *25 oct.*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Oui, j'aime jouer avec mes amis.

Trouver une façon d'utiliser les arts visuels dans l'apprentissage de la lecture.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
   J'aime les arts visuels.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Non. Je ne comprends pas toujours.

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Des gros livres avec images.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   Je ne sais pas.

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   Je ne sais pas.

7. Comment puis-je t'aider?
   Lisa n'a aucune idée de comment l'enseignant peut lui aider.

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   J'aime dessiner.

9. Commentaires :
   Lisa est une enfant très timide. C'est très difficile d'obtenir une réponse immédiatement. Elle est souvent absente à cause de rhumes et d'otites.

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom : *Lisa* Date de naissance : *88-10-06* Année : *2e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *E. Trudeau* Enseignant.e : *Mme Côté*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : *27 nov.*

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?
   Regarder les mots et les images.

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   Je ne sais pas. Des fois je regarde les images.

   Elle ne lit pas et elle ne se voit pas comme lectrice.

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?
   Je ne sais pas.

   Il est important de faire des activités avec du vocabulaire visuel pour qu'elle comprenne pourquoi il faut lire.

4. Pourquoi est-ce que tu lis?
   Pour apprendre à lire.

5. Lorsque tu rencontres un mot difficile quand tu lis, qu'est-ce que tu fais ?
   Je saute les mots difficiles et je regarde la première lettre.

   Lisa a une stratégie si elle regarde la première lettre.

6. Si tu ne comprends pas ce que tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Je demande à Mme ou à ma maman.

7. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?
   Non.

8. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
Non.

9. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
Non.

10. Fais-tu quelque chose qui peut t'aider à te rappeler ce que tu lis? Quoi ?
Non.

Puisque Lisa ne lit pas encore, il est très difficile pour elle de répondre aux questions g à k. Je dois lui poser ces questions plus tard dans l'année.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Grille d'observations de lecture

Objectif : Observer la lecture, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : *Mme Côté* Année : *2e*

Programme : *Immersion* Nom de l'école : *E. Trudeau*

OBSERVATIONS

Date	+ : oui − : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Attitudes face à la lecture								En général, pendant une tâche de lecture											Pendant une lecture silencieuse						Autres
	Noms des élèves	1. Démontre qu'il aime lire.	2. Partage ses lectures.	3. Se porte volontaire pour lire oralement en classe.	4. Profite bien de ses lectures libres.	5. Lit à la maison.	6. Lit pendant ses temps libres.	7. Aime lire des livres de bibliothèque.	8. Prend des risques.	1. Participe activement aux activités de lecture.	2. Se forme des images mentales de ce qu'il lit.	3. Recherche le sens de ce qu'il lit.	4. Utilise ses connaissances antérieures pour anticiper le mot, la phrase, le contenu.	5. Sait utiliser tous les indices contextuels (titres, illustrations).	6. Sait que certains mots sont plus signifiants que d'autres dans un texte.	7. Sait identifier l'idée principale et les idées secondaires.	8. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	9. Laisse tomber les lectures peu intéressantes ou trop difficiles.	10. Choisit des livres qui sont à sa portée.	*11. Essaie de mémoriser des mots.	1. Oralise quand il lit en silence.	2. Regarde les images.	3. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	4. A une meilleure compréhension suite à une lecture silencieuse.	5. Fait semblant de lire.	*6. Utilise son doigt ou une règle pour suivre.	
	J'observe qu'il y a 5 excellents lecteurs, cependant un élève n'aime pas la lecture.																										*J'observe que j'ai 7 élèves qui ne font pas de rappel après une lecture. Difficulté à comprendre le texte.*
21 sept.	Jules	+	±		±		-						+	-	+	+	+	±		-	-	+	-	-	-	-	*Adore dessiner.*
21 sept.	Edouard	-	-		-		-						-	-	-	-	-	±		-	+	+	-	-	+	-	*Vient d'arriver au Canada. Différente culture.*
3 nov.	Johnny	±	+		+		±						+	+	+	±	+	+		-	-	-	+	+	-	-	*Son vocabulaire oral s'est beaucoup amélioré.*
3 nov.	Alex	+	+		+		+						+	+	+	+	+	±		-	-	-	+	-	-	-	*La lecture est un loisir.*
21 sept.	Jason	?	-		-		±						?	±	-	-	-	±		±	+	+	-	+	+	-	*A beaucoup de difficulté à s'exprimer en français. Mélange anglais et français.*
3 nov.	Marie-Thérèse	+	+		+		+						+	+	+	+	+	±		-	-	-	+	-	-	-	*Très bonne lectrice.*
3 nov.	Sylvain	-	-		?		-						+	+	+	+	+	+		-	-	±	+	-	±	-	*Très bon lecteur mais ça ne l'intéresse pas.*
10 oct.	**Lisa**	-	-	±	±	+	-						?	+	-	-	-	+		+	+	+	-	-	+	+	***Devine les mots car elle se fie au début du mot.***
10 oct.	Serge	-	-		-		-						+	-	-	-	-	+		-	+	+	-	-	+	-	*Très faible en lecture orale et compréhension.*
3 nov.	Diana	+	+		+		+						+	+	+	+	+	-		-	-	-	-	+	-	-	*Beaucoup d'amélioration. Père fait un programme de lecture avec elle.*
10 oct.	Antoine	-	-		-		-						+	±	+	±	-	+		-	-	-	-	-	+	-	*Anglais à la maison.*
10 oct.	Yvon	±	-		-		-						+	+	+	+	-	+		-	-	+	-	?	-	-	*Il est très lent dans tout ce qu'il fait.*

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

4-91

BEST COPY AVAILABLE

Évaluation approfondie

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un petit chat.**

Mon chat Minou

Minou veut jouer. Il cherche son beau

_____ favori.
1

C'est une _____ de laine rouge. Il
2

_____ sur la balle. La _____ roule
3 4

dans la cuisine. _____ court après la balle.
5

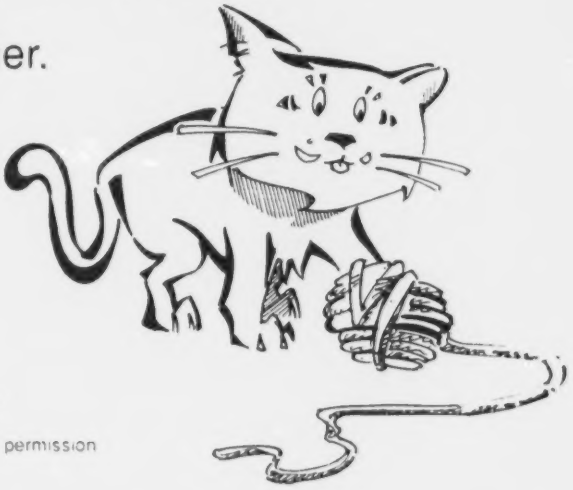
_____ balle est plus petite. _____
6 7

laine se déroule.

Minou _____ comprend plus rien. Il
8

_____ veut plus jouer.
9

Il va se coucher dans son lit.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 1-Imm/2)

Source : Texte composé par Madame Stella Rouleau Reproduit avec permission

Questions de compréhension

Mon chat Minou **1re année – Immersion**

Nom : *Lisa* Date : *7 juin* Niveau : *2e imm*

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

Minou

√ 1. explicite et textuelle
Comment s'appelle le chat?
R. *Il s'appelle Minou.*

Il veut joue

√ 2. explicite et textuelle
Que veut faire Minou?
R. *Minou veut jouer.*

Je ne sais pas

— 3. explicite et textuelle
Que cherche Minou?
R. *Il cherche son jouet favori.*

Qui aime

√ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire «favori»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

Je ne sais pas

— 5. explicite et textuelle
Quel est le jouet favori de Minou?
R. *Une balle de laine.*

rouge

√ 6. explicite et textuelle
De quelle couleur est la balle de laine?
R. *La balle est rouge.*

Il joue

√ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Minou fait avec la balle?
R. *Minou saute sur la balle. Il court après la balle.*

Je ne sais pas

— 8. implicite et textuelle
Comment sais-tu que Minou joue dans la maison?
R. *Parce que la balle roule dans la cuisine.*

Je ne sais pas

____ 9. <u>explicite et textuelle</u>
Qu'est-ce qui arrive à la balle?
R. *Elle se déroule et devient plus petite.*

Il ne pas dit

____ 10. <u>implicite et textuelle</u>
Pourquoi Minou va-t-il se coucher?
R. *Il est fatigué. Il ne comprend pas pourquoi la balle de laine se déroule. Il ne veut plus jouer.*

Mon chat Minou

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	5/10 = 50 %		
Pourcentage	90 % - 100 %	70 % - 80 %	0 - 60 %

Nom : Lisa Année : 2e Programme : Immersion

Mon chat Minou

Minou (veut) ~~jouer~~ (E joue). Il cherche son beau ~~jouet~~ (joue favori) (E).

C'est une balle ~~de laine~~ rouge. Il saute sur ~~la~~ (le) balle. (Le) La balle ~~roule~~ (rouge) dans la ~~cuisine~~ (cousin). Minou court après ~~la~~ (le) balle. (Le) La balle est plus petite. (Le) La (laine) (E) se (déroule) (E).

Minou ne (comprend) (E) plus (rien) (E). Il ne (veut) (E) plus ~~jouer~~ (joue). Il va se ~~coucher~~ (cacher) dans son lit.

Source : Texte composé par Madame Stella Rouleau. Reproduit avec permission.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Lisa* Année : *2e* Date : *7 juin* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Mon chat Minou* Niveau : *1re Imm* Genre de texte : *Expressif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.	√		
b) fait des substitutions logiques.	√		
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.	√		
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.	√		
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.			√
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.	√		
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.	à vérifier		
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.	à vérifier		
e) se fie trop aux indices graphiques.			√

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *6*
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *5*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{6}{11}$ x 100 Total *55 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, (questions 1, 2, 3), p. 308.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Lisa* Année : *2e* Date : *7 juin* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *Mon chat Minou* Niveau : *1re Imm* Genre de texte : *Expressif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
E	*veut*	*aide de l'enseignante*
jouer	*joue*	*début du mot*
joue	*jouet*	*début du mot*
E	*favori*	*aide de l'enseignante*
(omission)	*de laine*	
le	*la*	
Le	*La*	
rouge	*roule*	*début du mot*
cousin	*cuisine*	*début du mot*
le	*la*	
petit	*petite*	
Le	*La*	
E	*laine*	*aide de l'enseignante*
E	*déroule*	
E	*comprend*	
E	*rien*	
E	*veut*	
jouer	*joue*	**Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :**
cacher	*coucher*	• Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte? • Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique? • Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique? • Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Formulaire

Nom de l'élève : *Lisa*
Nom de l'école : *E. Trudeau*
Enseignant.e : *Mme Côté*
Langue première : *Anglais*
Langue parlée à la maison : *Anglais*

Date de naissance : *88-10-06*
Programme : *Imm* Année : *2e*
Style d'apprentissage : *Kinesthésique*
Attitude vis-à-vis de la lecture : *elle n'aime pas lire elle ne comprend pas pourquoi il faut lire*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins : Date :

Fiche d'observations individuelle : Date : *9 octobre*

- *elle a de la difficulté à se concentrer pendant une leçon ou une activité*

Entretien individuel : Date : *25 octobre*

- *a de la difficulté à comprendre les questions • elle s'inquiète parce qu'elle ne comprend pas ce qu'elle doit faire*
- *très timide et a de la difficulté à s'exprimer en français • a souvent des otites*

Entretien individuel métacognitif : Date : *27 novembre*

- *Lisa ne semble pas savoir pourquoi elle lit • elle ne se voit pas comme lectrice*
- *elle ne comprend pas l'utilité ou l'importance de la lecture*

Grille d'observations de lecture : Date : *4 octobre*

- *Lisa lit certains mots, elle saute les mots inconnus*
- *elle regarde les illustrations*

Grille d'observations de lecture à haute voix : Date : *4 octobre*

- *elle ne veut pas lire à haute voix • elle ne comprend pas ce qu'elle lit*
- *elle se fit beaucoup aux images d'un texte, ou à la première lettre d'un mot*

Autre(s) observation(s) Date :

Forces de l'élève en lecture :

- *elle connaît ses lettres/sons individuels*
- *elle connaît certains mots de thème*
- *elle est fière quand elle réussit à lire quelques mots*

Faiblesses de l'élève en lecture :

- *elle ne décode pas*
- *elle n'essaie pas de lire les mots inconnus, ne se risque pas*
- *elle saute les mots inconnus ou les remplace*

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Questions de compréhension : Texte : *Mon chat Minou* Niveau : *1re Imm* Date : *7 juin*

- *texte au niveau de frustration, elle n'a pas atteint les objectifs en lecture de la 1re année*

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : *Mon chat Minou* Niveau : *1re Imm* Date : *7 juin*

- *Lisa a des difficultés de lecture*
- *55 % – niveau de frustration*

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : *Mon chat Minou* Niveau : *1re Imm* Date : *7 juin*

- *beaucoup de substitutions, Lisa fait des omissions quand elle ne connaît pas le mot*
- *elle se fie beaucoup à l'enseignante*

Autres observations : Date : *7 juin*

- *elle prend beaucoup de temps à choisir un livre*
- *elle regarde les images*

Besoins :

- *Développer son vocabulaire*
- *Encourager sa lecture*
- *Choisir des livres qui l'intéressent*
- *Apprendre à développer le sens de sa lecture*

Stratégies d'enseignement :

- *Identifier les mots nouveaux et reconnaître les mots, p. 2-13*
- *Arrêt, Stop, p. 2-36*
- *L'expérience langagière, p. 2-41*
- *La closure, p. 2-43*
- *La lecture partagée, p. 2-45*

Catherine

CATHERINE

4e année immersion

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** de Catherine comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Catherine dans son cheminement de lectrice.

Catherine est une élève de 4e année immersion. Catherine réussit très bien à l'école. Cependant, elle a de la difficulté à exécuter et parfois terminer certains travaux.

Le **Bilan des besoins** montre que Catherine est une élève douée. Elle réussit très bien toutes ses tâches de lecture. D'après le **Bilan des besoins**, il y a deux autres élèves qui sont de très bons lecteurs et qui semblent manquer d'initiative ou de motivation. Dans le COLI, il y a des stratégies qui pourraient aider à approfondir ses connaissances et lui présenter des défis.

L'**Entretien individuel** et l'**Entretien individuel métacognitif** font ressortir que Catherine aime lire. Elle veut améliorer sa reconnaissance des mots. Lorsqu'elle lit, elle pense aux personnages de l'histoire et elle utilise efficacement plusieurs stratégies de lecture. Elle aime lire aux autres.

Selon la **Grille d'observations de lecture à haute voix**, Catherine lit avec expression, a un bon débit même si elle ne fait pas toujours ses liaisons.

L'**Évaluation approfondie** démontre surtout que Catherine lit bien au-delà du niveau de la 4e année.

Évidemment, Catherine n'a pas de difficultés avec la lecture. Par contre, il lui serait utile d'apprendre comment planifier et gérer ses lectures pour en retirer davantage. Des activités d'enrichissement pourraient la motiver et l'engager davantage dans ses travaux.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route p. 4-107.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

- La stratégie **Identifier et résumer l'information importante** pourrait amener Catherine à approfondir ses habiletés de lectrice.

- La stratégie **Planifier et gérer sa lecture** pourrait apprendre à Catherine à préparer sa lecture des textes plus avancés. L'activité **Le codage d'un texte** serait utile pour lui apprendre à repérer l'information pertinente dans un texte ou encore identifier des mots nouveaux.

Autres suggestions :

- Enregistrer des histoires sur cassette pour faire écouter aux plus jeunes.

- Lui apprendre comment faire la lecture d'un poème pour qu'elle puisse le lire devant un auditoire.

- Planifier des projets de recherche qui permettront à Catherine de choisir ce qui l'intéresse. Tout au long du projet, impliquer Catherine autant que possible dans ses choix d'auditoires et de médias pour le produit final.

- Demander à Catherine de préparer la publicité pour la radio étudiante.

Outils utilisés pour élaborer le profil de Catherine (p. 4-127)

Évaluation informelle	Page
• Bilan des besoins – Groupe-classe	4-111
• Entretien individuel	4-113
• Entretien individuel métacognitif	4-114
• Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe	4-117
Évaluation approfondie	
• Textes de closure	4-121
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-124
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-125

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Catherine* Date de naissance : *85-11-25* Année : *4'* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Carithas* Enseignant.e : *J. Trudel*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
Avril/mai	Français • compréhension • communication orale Anglais • compréhension • communication orale	☑ ☑ ☑ ☑	❑ ❑ ❑ ❑	❑ ❑ ❑ ❑	❑ ❑ ❑ ❑
	Style d'apprentissage prédominant	☑ **Auditif** ❑ **Visuel** ❑ **Kinesthésique**			

Évaluation informelle		Commentaires
25 septembre	Bilan des besoins – Groupe-classe, *p. 4-111*	• *besoin de développer l'initiative* • *douée*
	Fiche d'observations individuelle	
13 avril	Entretien individuel, *p. 4-113*	• *aime lire pour apprendre et pour le plaisir* • *elle veut améliorer sa reconnaissance des mots*
21 avril	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-114*	• *a des stratégies de lecture* • *pense aux personnages de l'histoire* • *comprend bien le «pourquoi» lire*
	Grille d'observations de lecture	
3 juin	Grille d'observations de lecture à haute voix – Groupe-classe, *p. 4-117*	• *lit avec expression, bon débit* • *ne fait pas toujours ses liaisons*
	Autre(s) observation(s)	• *elle lit au niveau d'indépendance* • *elle aime lire aux autres*
	Forces de l'élève en lecture	• *supérieure en lecture* • *niveau d'indépendance jusqu'en 6e année* • *lit avec intérêt* • *bonne compréhension*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *pas de difficultés*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
12 avril	Texte(s) de closure, *p. 4-121*	*Calme-toi, Copain*	*6e Imm*	• *90 % – niveau d'indépendance*
	Grille d'analyse qualitative du rappel			
	• Lecture silencieuse ☐			
13 avril	• Lecture à haute voix ☑	*Aie! Réveille-toi*	*5e Fr*	• *sait reconstruire le texte*
	Grille d'analyse quantitative du rappel			• *aucune hésitation*
	• Lecture silencieuse ☐			
	• Lecture à haute voix ☐			
13 avril	Questions de compréhension	*Aie! Réveille-toi*	*5e Fr*	• *très bonne compréhension*
13 avril	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-124*	*Aie! Réveille-toi*	*5e Fr*	• *100 % – bonne compréhension du texte*
	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-125*			• *aucune méprise*
	Autres stratégies d'évaluation :			
	• *autres textes – très bon résultat – pas de difficultés*			

Besoins de l'élève :

- *Manque d'initiative – c'est à développer.*
- *Apprendre à travailler sans trop socialiser.*

Évaluation informelle

Grille du bilan des besoins - Groupe-classe

Objectif : Dresser un portrait global du groupe-classe au début d'une étape de travail.

Enseignant.e : *J. Trudel* Année : *4e*

Programme : *Immersion* Nom de l'école : *Carithas*

Date	Noms des élèves	Développement social/personnel						Développement physique/sensoriel						Développement cognitif											
					Intérêts *(noter)*				Motricité*		Styles d'apprentissage (√)			Compétence langagière**								Autres matières*		
		Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/ école		Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique	Écouter F	Écouter A	Parler F	Parler A	Lire F	Lire A	Écrire F	Écrire A	Math	Études sociales	Sciences
20 sept.	Lenore D.	3	3	3	piano	2	2	3	3	2	√	√		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20 sept.	Miranda F.	1	3	3	natation	2	2	1	3	3	√			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20 sept.	Neil G.	2	2	2	soccer	2	2	3	3	3	√			3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2
15 sept.	Braydon G.	2	2	2	hockey	2	2	3	3	3		√		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21 sept.	Kelly G.	2	2	2	équitation	3	3	3	3	3		√		2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2
21 sept.	Farzel G.	2	2	2	---	2	1	3	3	3		√		2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2
15 sept.	Matthew I.	3	3	3	balle molle	3	3	3	3	3	√			3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25 sept.	Tommy L.	2	2	3	natation	2	1	2	2	1		√		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25 sept.	Samir M.	1	3	3	karaté/tai kwendo	1	1	2	1	1		√	√	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15 sept.	Jeremy O.	2	2	3	patinage artistique	1	1	2	2	2	√	√		1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2
25 sept.	Denise V.	2	2	2	ballet	1	1	2	2	2			√	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25 sept.	**Catherine W.**	**3**	**3**	**3**	**art/équitation**	**3**	**3**																	

* Légende : ③ - très bien ② - acceptable ① - faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

BEST COPY AVAILABLE

Styles d'apprentissage

L'apprenant de type visuel

1. Aime regarder des films, des livres et des illustrations.
2. Exige un environnement bien tenu.
3. Remarque les détails, les vêtements que les autres portent, par exemple.
4. Peut généralement tracer de bons dessins.
5. Ne comprend pas lorsqu'on lui donne des directives verbales. Comprend mieux lorsqu'on lui montre quoi faire.
6. Parle rarement en classe ou répond succinctement.

L'apprenant de type auditif

1. Ne se tait jamais; c'est un moulin à paroles. Bon conteur.
2. Peut se rappeler d'une séquence de directives.
3. Aime la musique, connaît les paroles des chansons; mémorise facilement.
4. Semble plus intelligent que ce que révèlent les résultats des tests collectifs.
5. Mauvaise perception du temps, de l'espace.
6. Possède de bonnes qualités de chef.

L'apprenant de type kinesthésique

1. Bouge beaucoup; c'est ainsi qu'il apprend.
2. Passe la main sur le mur quand il attend en file.
3. Donne des coups à ses copains; se sert souvent de ses poings.
4. Peut démonter un objet, puis le remonter.
5. Aime travailler de ses mains.
6. Dispose de nombreux objets avec lesquels il peut jouer.

Source : Problèmes d'apprentissage - Méthodes d'enseignement correctif. M. Martineau. Le Conseil d'éducation de la ville de Hamilton, © 1990, p. 35, 53 et 79.

Entretien individuel

Nom : *Catherine* Date de naissance : *85-11-25* Année : *4'* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Carithas* Enseignant.e : *J. Trudel*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *13 avril*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Oui parce que j'aime toutes les choses que tu dois faire dans l'école.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   Les maths. C'est amusant et c'est facile.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Oui. Parce que c'est amusant.

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Les Archies, beaucoup parce qu'ils sont drôles et en même temps je lis quelque chose.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   À reconnaître des mots.

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   J'écris des mots et ça m'aide un petit peu.

7. Comment puis-je t'aider?
   Tu ne peux pas m'aider beaucoup, mais quand j'écris ça s'améliore et je pratique beaucoup.

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   Faire de l'équitation.

9. Commentaires :
   Catherine fait de l'équitation et elle aime beaucoup lire.

Entretien individuel métacognitif - 1re à 6e année

Nom : *Catherine* Date de naissance : *85-11-25* Année : *4e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Carithas* Enseignant.e : *J. Trudel*

Langue première : *Anglais* Langue parlée à la maison : *Anglais*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture. Date : *21 avril*

1. Pour être capable de très bien lire, qu'est-ce que tu penses qu'on doit faire?
   Tu dois savoir qu'est-ce que tu lis et tu dois savoir comment lire.

2. Qu'est-ce que tu fais quand tu lis? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   Je pense à les personnages dans l'histoire et ce qu'ils font et comment est-ce qu'ils vont faire ce qu'ils font.

3. Pourquoi est-ce que tout le monde lit?
   Pour apprendre des nouveaux mots, pour savoir qu'est-ce qui se passe dans le monde, et juste parce qu'on veut.

4. Pourquoi est-ce que tu lis?
   Je lis parce que j'aime lire, j'aime savoir comment fabriquer un livre aussi parce que tu peux apprendre.

5. Lorsque tu rencontres un mot difficile quand tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Je vais chercher mon dictionnaire et je regarde pour le mot et si ce n'est pas là, je demande à mes parents.

6. Si tu ne comprends pas ce que tu lis, qu'est-ce que tu fais?
   Si c'est très difficile à lire, je demande à mes parents.

7. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?
   Oui, parce que je veux bien comprendre.

8. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
Oui, pour mieux comprendre.

9. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
Non pas vraiment.

10. Fais-tu quelque chose qui peut t'aider à te rappeler ce que tu lis? Quoi?
Non.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Grille d'observations de lecture à haute voix - Groupe-classe

Objectif : Observer la lecture à haute voix, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : *J. Trudel* Année : *4e*

Programme : *Immersion* Nom de l'école : *Carithas*

OBSERVATIONS

Date	+ : oui − : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Pendant la lecture à haute voix																			Autres
	Noms des élèves	1. A un bon débit.	*2. A un débit saccadé,	précipité,	lent.	3. A une bonne intonation.	4. Prononce le début du mot,	le milieu du mot,	la fin du mot.	5. Utilise les indices graphiques.	6. Utilise les illustrations et les autres indices visuels.	7. Segmente les phrases en groupes fonctionnels.	8. Respecte la ponctuation.	*9. Hésite devant certains mots. – Lesquels?	*10. Fait des omissions qui changent le sens de la phrase.	*11. Fait des substitutions qui n'ont pas de sens.	12. Relit certains mots.	13. Corrige spontanément les méprises qui changent le sens de ce qu'il lit.	14. Fait un bon rappel suite à une lecture à haute voix.	15. A une meilleure compréhension suite à une lecture à haute voix.	
12 juin	Joyce		+	+		+		+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	
12 juin	Linda	+				+		+	+	-	+		+	-	-	-	-	-	+	+	- *très bonne compréhension* - *très bonne lectrice*
12 juin	Kevin	+				+		+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	
12 juin	Sean		+			+		+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	
12 juin	Ben		+			+		+	+	+	-		-	+	+	+	-	-	-	+	- *doit apprendre à s'autocorriger*
11 juin	Jason		+	+		-		-	-	+	+		+	+	+	+	+	-	+	+	
11 juin	Curtis		+	+		+		+	+	+	-		-	+	+	+	+	-	+	+	
11 juin	Keith		+	+		-		+	+	+	-		-	+	+	+	-	-	-	+	
10 juin	Sarah		+	+		-		?	?	+	-		-	+	+	+	-	-	-	+	- *change les terminaisons verbales (ent à ant), (ait à é)* - *beaucoup de difficulté en lecture* - *ne comprend pas ce qu'elle lit car elle utilise très peu son langage français*
10 juin	Jamie				+	-		+	-	+	-		-	+	+	+	-	-	-	-	
10 juin	Laura		+	+		-		-	-	+	-		+	+	+	+	+	+	+	-	
10 juin	**Catherine**	+				+		+	+	-	+		+	-	-	-	+	+	+	-	- *très bonne compréhension* - *très bonne lectrice - ne fait pas toujours ses liaisons*

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

BEST COPY AVAILABLE

Évaluation approfondie

Nom : Catherine Williams Année : 4e Programme : Immersion

Consigne **Voici l'histoire du chien Copain.**

Calme-toi, Copain

«Calme-toi, Copain. Ne t'en fais _____ *pas* √ _____ (1). Ta patte va guérir, _____ *je* √ _____ (2) te le promets. Mon _____ ami ***(père)*** √ _____ (3) est le meilleur vétérinaire _____ du ***(au)*** √ _____ (4) monde. Ne t'inquiète _____ *pas* √ _____ (5). Tout ira bien.»

Dans _____ *la* √ _____ (6) salle d'attente de _____ *la* √ _____ (7) clinique vétérinaire l'Auberge _____ *des* √ _____ (8) animaux, Valérie Tremblay, à _____ *l'aise* ***(genoux)*** √ _____ (9), parle doucement à un _____ *chien* √ _____ (10) qui semble très malheureux. _____ *Puis* ***(Tout)*** √ _____ (11) en caressant la tête _____ *et* √ _____ (12) les oreilles soyeuses de _____ *l'* √ _____ (13) animal, elle examine sa _____ *patte* √ _____ (14) de derrière. Celle-ci, _____ *elle* ***(tumifiée)*** _____ (15), présente une vilaine entaille, _____ *et* √ _____ (16) Val comprend qu'elle _____ *est* √ _____ (17) infectée. Le maître de _____ *Copain* √ _____ (18), M. Soucy, est très _____ *impatient* ***(inquiet)*** √ _____ (19) : il y a quelques _____ *années* ***(jours)*** _____ (20), son chien a fait _____ *une* √ _____ (21) mauvaise rencontre avec un _____ *raton* √ _____ (22)-laveur. Val espère bien _____ *que* √ _____ (23) le raton-laveur n' _____ *avait* √ _____ (24) pas la rage. Elle _____ *a* √ _____ (25) déjà vérifié la fiche _____ *de* √ _____ (26) Copain pour s'assurer _____ *qu* √ _____ (27)' il a reçu son _____ *vaccination* ***(vaccin)*** √ _____ (28).

contre la rage.

— Voyons, Val ***(Valérie)*** √ (29), tu parles à ce *chien* √ (30) comme si c'était *une* √ (31) personne! remarque M. Soucy *en* √ (32) hochant la tête.

Val lui ***(le)*** (33) regarde d'un air puissant ***(sérieux)*** (34).

— Je suppose que cela se ***(vous)*** (35) semble ridicule, monsieur Soucy, *mais* √ (36) je pense vraiment que *les* √ (37) animaux comprennent ce qu'*on* √ (38) leur dit. Peut-être *pas* √ (39) tous les mots, mais *je* √ (40) suis *certaine* que Copain *comprend* √ (41) très bien ce que ca ***(je)*** √ (42) veux dire. N'est-*ce* √ (43) pas, mon petit? ajoute-t-*elle* √ (44) en s'adressant au *chien* √ (45).

Les grands yeux bruns *de* √ (46) Copain se lèvent vers *les* √ (47) yeux noisette de Val, *et* √ (48) il pousse un cri *de* √ (49) douleur. Jusqu'à maintenant, en ce samedi de septembre, Copain est son seul patient. Val est bien contente. Parfois, il y a tant d'animaux malades ou blessés qu'elle n'a pas le temps de donner à chacun d'eux une attention particulière.

M. Soucy lui sourit.

Source : L'auberge des animaux. Virginia Trail, Les éditions Héritage inc., ©1987, paru dans Mots et Merveilles, Livre 2, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, 1987, p. 74. Reproduit avec permission.

Guide de correction

6e Immersion

Calme-toi copain

1.	pas	**18.**	copain	**35.**	vous
2.	je	**19.**	inquiet	**36.**	mais
3.	père	**20.**	jours	**37.**	les
4.	au	**21.**	une	**38.**	on
5.	pas	**22.**	raton	**39.**	pas
6.	la	**23.**	que	**40.**	je
7.	la	**24.**	avait	**41.**	comprend
8.	des	**25.**	a	**42.**	je
9.	genoux	**26.**	de	**43.**	ce
10.	chien	**27.**	qu	**44.**	elle
11.	Tout	**28.**	vaccin	**45.**	chien
12.	et	**29.**	Valerie	**46.**	de
13.	l	**30.**	chien	**47.**	les
14.	patte	**31.**	une	**48.**	et
15.	tumifiée	**32.**	en	**49.**	de
16	et	**33.**	le		
17.	est	**34.**	sérieux		

Calme-toi, copain (6-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	**Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration - 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	27 - 49 mots	23 - 26 mots	0 - 22 mots
Total des mots pour compléter le texte		43/49 mots = 90 %	

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Catherine* Année : *4e* Date : *13 avril* Texte sur cassette : *non*

Titre du livre/texte : *Aie! Réveille-toi* Niveau : *5e Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.	√		
b) fait des substitutions logiques.	√		
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.	√		
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.	√		
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.	√		
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.	√		
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.	√		
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.	√		
e) se fie trop aux indices graphiques.	√		

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *30*
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *0*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{30}{30}$ x 100 Total *100 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, (questions 1, 2, 3), p. 308.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Catherine* Année : *4* Date : *13 avril* Texte sur cassette : *non*

Titre du livre/texte : *Aie! Réveille-toi* Niveau : *5 Fr* Genre de texte : *Informatif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
		bonne compréhension
		bien développé le sens de la lecture
		Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :
		• Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
		• Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Tableau

Nom : *Catherine* **Date de naissance :** *85-11-25* **Nom de l'école :** *Carithas* **Programme :** *Imm* **Année :** *6*

Langue première : *Anglais* **Style d'apprentissage :** *Visuel* **Enseignante(e) :** *J. Trudel*

Langue parlée à la maison : *Anglais* **Attitude vis-à-vis de la lecture :** *aime la lecture – surtout les bandes dessinées parce qu'elles sont drôles*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de lecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins Date : *10 avril*
- *douée*
- *développer de l'initiative*

Fiche d'observations individuelle Date :

Entretien individuel Date : *13 avril*
- *aime l'école*
- *fait de l'équitation*
- *aime les mathématiques*
- *aime lire*

Entretien individuel métacognitif Date : *21 avril*
- *a de bonnes stratégies de lecture*
- *connaît bien le **pourquoi** lire*
- *pense à ce qu'elle lit*

Grille d'observations de lecture Date :

Grille d'observations de lecture à haute voix Date : *3 mai*
- *lit avec expression*
- *bon débit*
- *ne fait pas toujours ses liaisons*

Autre(s) observation(s) Date :
- *observe beaucoup autour d'elle*
- *peut bien se concentrer pendant un temps prolongé*
- *très populaire auprès de son groupe de pairs*
- *tendances perfectionnistes et préfère ne pas compléter travaux plutôt que de faire des erreurs*

Force(s) en lecture
- *académiquement – supérieure démontre aussi de l'indépendance*
- *comprend bien*
- *saisit facilement principes, explications, instructions et peut résoudre des problèmes*
- *très bonne mémoire*

Faiblesse(s) en lecture
- *très excitée avec ses camarades surtout au point de vue **social***
- *ne termine pas toujours son travail*

Besoins
- *doit compléter ses travaux*
- *doit essayer de nouveaux projets*
- *doit prendre l'initiative de faire des recherches*

Stratégies d'enseignement
- *Développer ses habiletés de recherche*
- *Identifier et résumer l'information importante, p. 2-73*
- *Planifier et gérer sa lecture, p. 2-137*

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure
Date : *12 avril*
Texte : *Calme-toi, Copain* Niveau : *6'Imm*
- *très bonne compréhension*

Grille d'analyse qualitative du rappel :
Date :
- Lecture silencieuse ☒
- Lecture à haute voix ☐

Texte : Niveau :
- *après la lecture de 7 chapitres d'un roman, a répondu à 32 questions basées sur la taxonomie de Bloom*
- *se rappelle des faits avec précision*
- *répond avec flexibilité et comprend ce qu'elle lit*
- *vocabulaire avancé*

Grille d'analyse quantitative du rappel :
Date : *13 avril*
- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☒

Texte : *Aie! Réveille-toi* Niveau : *5' Fr*
- *fait le rappel avec fluidité et aisance*
- *détails un peu limités d'après certaines lectures*
- *garde le sens et a bien développé le sens de la lecture*

Questions de compréhension
Date : *13 avril*
Texte : *Aie! Réveille-toi* Niveau : *5' Fr*
- *très bonne compréhension*

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix :
Date : *13 avril*
Texte : *Aie! Réveille-toi* Niveau : *5' Fr*
- *aucune méprise*
- *sait très bien décoder les mots inconnus*

Grille d'analyse détaillée des méprises :
Date :
Texte : Niveau :

Autre(s) stratégie(s) d'évaluation :
Date :

BEST COPY AVAILABLE

Charles

CHARLES

9e année immersion

EXEMPLE D'UN LIEN À ÉTABLIR ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES STRATÉGIES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AFIN DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS INDIVIDUELS

Cet exemple est basé sur les différentes évaluations effectuées par les enseignants durant la mise à l'essai du COLI. Le **Profil de l'élève** de Charles comprend le résultat de l'évaluation informelle et de l'évaluation approfondie échelonnées sur une période de quelques mois. On y présente les interventions pédagogiques que l'enseignant pourrait utiliser pour aider Charles dans son cheminement de lecteur.

Charles est un élève de 9e année immersion qui éprouve certaines difficultés. Il doit améliorer son débit de lecture afin de mieux comprendre ce qu'il lit.

Selon le **Bilan des besoins**, Charles semble avoir plusieurs mauvaises habitudes de lecture. Pour valider ces résultats, l'enseignant a eu recours à des stratégies d'évaluation formative, soit des observations de groupe ou individuelles, des entretiens ou des évaluations approfondies, selon les besoins identifiés.

L'enseignant a utilisé une **Fiche d'observation**, l'**Entretien individuel** et l'**Entretien individuel métacognitif** pour mieux connaître Charles comme lecteur. De ces observations, l'enseignant a obtenu les informations suivantes : Charles comprend assez bien ce qu'il lit, mais il doit préparer sa lecture pour ne pas bloquer sur les mots inconnus. Il utilise le décodage comme stratégie de dépannage. Charles a une bonne attitude par rapport à la lecture et il sait qu'il doit améliorer ses habiletés au niveau de la lecture silencieuse. D'après la **Grille d'observation de lecture à haute voix**, il bégaye quand il ne sait pas comment prononcer un mot. Selon la **Grille d'observation de lecture du groupe-classe**, il y a plusieurs élèves qui peuvent lire, mais ils ne semblent pas avoir le goût de lire.

Pour un aperçu rapide des outils utilisés pour ce profil d'élève, voir la feuille de route p. 4-133.

L'**Évaluation approfondie** montre que Charles a de la difficulté à ordonner ses idées durant le **rappel**. Il peut répondre aux **questions explicites textuelles** et utiliser ses connaissances antérieures. Toutefois, **l'analyse des méprises** montre qu'il escamote souvent les mots, qu'il change les terminaisons des verbes, qu'il inverse des lettres et qu'il ne relit pas pour comprendre.

Ses forces en lecture sont qu'il aime lire et qu'il utilise ses connaissances antérieures. Charles a besoin d'apprendre à ne pas précipiter ses lectures. Charles accuse certains retards en lecture. Il lit le texte de 8e année au **niveau d'apprentissage**, ce qui indique que l'enseignant doit lui permettre de préparer ses lectures et d'élaborer son vocabulaire avant de lui demander d'aborder des textes en différentes matières au niveau de la 9e année. En plus, on doit s'assurer que ce qu'on lui demande de lire de façon autonome soit à son **niveau d'apprentissage**. Il doit apprendre à planifier et gérer ses lectures.

Recommandations proposées à l'enseignant à partir du COLI

- La stratégie **Identifier les groupes de mots** pourrait amener Charles à développer d'autres stratégies pour identifier ses mots. Il a besoin de comprendre pourquoi il doit utiliser d'autres stratégies d'identification de mots pour éliminer ses bris de comprendre.

- La stratégie **Inférer** permettrait à Charles d'apprendre comment inférer de nouvelles informations à partir des indices fournis dans le texte et de ses différentes connaissances et expériences antérieures.

- La stratégie **Prédire** pourrait aider Charles à apprendre à formuler des hypothèses, à utiliser les indices textuels et ses connaissances antérieures pour mieux comprendre ce qu'il lit.

- La stratégie **Planifier et gérer sa lecture** apprendrait à Charles comment planifier et gérer sa lecture, en choisissant une intention de lecture et en précisant comment il va le lire. L'activité **Préparer sa lecture** serait très appropriée pour l'amener à survoler le texte et à préparer sa lecture en faisant appel à ses **connaissances antérieures** pour ainsi devenir plus autonome dans sa **recherche de sens**.

Autres suggestions :

- Les parents de Charles travaillent bien avec lui, donc ils pourraient l'appuyer en faisant de la **La lecture à deux** ou de la **La lecture partagée** pour l'aider à mieux comprendre ce qu'il doit lire dans les différentes matières.

- Enregistrer ses lectures pour qu'il puisse s'autocorriger. Il pourrait surligner les mots qu'il ne prononce pas bien ou ceux qu'il ne reconnaît pas quand il s'écoute.

Outils utilisés pour élaborer le profil de Charles (p. 4-158)

Évaluation informelle	Page
• Bilan des besoins – Groupe-classe	4-137
• Fiche d'observations individuelle	4-139
• Entretien individuel	4-140
• Entretien individuel métacognitif	4-141
• Grille d'observations de lecture	4-143
Évaluation approfondie	
• Grille d'analyse quantitative du rappel	4-150
• Questions de compréhension	4-151
• Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix	4-156
• Grille d'analyse détaillée des méprises	4-157

Feuille de route pour l'évaluation formative de la lecture

Nom : *Charles* Date de naissance : *80-10-15* Année : *9e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Beausoleil* Enseignant.e : *Mme Lebrun*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Dresser un portrait des observations et des évaluations effectuées avec un élève.

Date	Compétence langagière	T.B.	A	F	S.O.
	Français				
	• compréhension	☑	❑	❑	❑
	• communication orale	❑	☑	❑	❑
	Anglais				
	• compréhension	☑	❑	❑	❑
	• communication orale	☑	❑	❑	❑
20 septembre	Style d'apprentissage prédominant	❑ **Auditif**	☑ **Visuel**	❑ **Kinesthésique**	

Évaluation informelle		Commentaires
20 septembre	Bilan des besoins – Groupe-classe, *p. 4-137*	• *bonne attitude face à la lecture*
15 octobre	Fiche d'observations individuelle, *p. 4-139*	• *permettre à Charles de bien préparer sa lecture*
19 octobre	Entretien individuel, *p. 4-140*	• *aime lire* • *aime l'ordinateur* • *veut mieux comprendre*
3 novembre	Entretien individuel métacognitif, *p. 4-141*	• *pour Charles, bien lire c'est ne jamais faire d'erreurs* • *a peu de stratégies de dépannage*
12 mai	Grille d'observations de lecture, *p. 4-143*	• *hésite lorsqu'il rencontre des mots inconnus* • *aider l'élève à se rendre compte de ses mauvaises habitudes de lecture*
	Grille d'observations de lecture à haute voix	
	Autre(s) observation(s)	• *un peu nerveux*
	Forces de l'élève en lecture	• *aime lire à la maison* • *veut mieux comprendre*
	Faiblesses de l'élève en lecture	• *prédire* • *lecture trop précipitée*

Légende : T.B. - très bien A - acceptable F - faible S.O. - sans objet

Date	Évaluation approfondie			Commentaires
	Stratégies d'évaluation	**Texte**	**Niveau de lecture**	
	Texte(s) de closure	_____	_____	
		_____	_____	
	Grille d'analyse qualitative du rappel	_____	_____	
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☐	_____	_____	
1er juin	Grille d'analyse quantitative du rappel, *p. 4-150*	*La peur*	*8e Fr*	• *7/14 – niveau de frustration*
	• Lecture silencieuse ☐	_____	_____	
	• Lecture à haute voix ☑	_____	_____	
1er juin	Questions de compréhension, *p.4-151*	*La peur*	*8e Fr*	• *75 % – très peu de questions ont été répondues dans le rappel*
		_____	_____	
1er juin	Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix, *p. 4-156*	*La peur*	*8e Fr*	• *77 % – bonne compréhension du texte*
1er juin	Grille d'analyse détaillée des méprises, *p. 4-157*	*La peur* _____	*8e Fr*	• *manque d'objectivation*
				• *escamote souvent les terminaisons*
	Autres stratégies d'évaluation :			• *inversion de lettres*

Besoins de l'élève :

- *Décoder les mots inconnus.*
- *Développer son vocabulaire.*
- *Développer des stratégies pour changer ses mauvaises habitudes de lecture.*

Évaluation informelle

Grille du bilan des besoins - Groupe-classe

Objectif : Dresser un portrait global du groupe-classe au début d'une étape de travail.

Enseignant.e : *Mme Lebrun* Année : *9e*

Programme : *Immersion* Nom de l'école : *Beausoleil*

Date	Noms des élèves	Développement social/personnel						Développement physique/sensoriel						Développement cognitif															
					Intérêts *(noter)*				Motricité*		Styles d'apprentissage (√)			Compétence langagière**								Autres matières*		
		Relations avec les pairs	Relations avec les adultes	Relations parents/ école		Autonomie	Organisation personnelle	Santé	Globale	Fine	Auditif	Visuel	Kinesthésique	Écouter F	Écouter A	Parler F	Parler A	Lire F	Lire A	Écrire F	Écrire A	Math	Études sociales	Sciences
13 sept.	Alain	+	+	+		+	+	+	+	+	+			3	3	2	2	3	3	3	3			2
13 sept.	Béatrice	+	+	+	lecture	+	+	+	+	+	+			3	3	2	3	3	3	3	3			3
13 sept.	Denis	+	+	+		+	+	+	+	+	+			3	3	2	3	3	3	3	3			3
15 sept.	Everett	+	+	+	musique, sports	-1	-	+	+	+			+	1	1	1	3	2	3	2	2			1
15 sept.	Félicitas	+	+	+	Sega	+	+	+	+	+			+	3	3	3	3	3	3	3	3			1
15 sept.	Jocelyne	+	+	+		+	+	+	+	+	+			3	3	3	3	3	3	3	3			3
15 sept.	Keith	+	+	+		-	-	+	+	+		+		2	3	2	3	1	1	1	1			1
15 sept.	**Charles**	+	+	+	sports, ordinateurs	+	-	+	+	+		+		3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2
16 sept.	Lise	+	+	+		-	-	+	+	+			+	2	3	2	3	1	1	1	1			1
16 sept.	Nadine	+	+	+		+	+	+	+	+	+			3	3	3	3	3	3	3	3			3
19 sept.	Norman	+	+	+	basket-ball	+	+	+	+	+	+			3	3	3	3	3	3	3	3			3
19 sept.	Paul	+	+	+		+	+	+	+	+		+		3	3	3	3	3	3	3	3			3
20 sept.	Rachel	+	+	+	musique, sports	+	-	+	+	+			+	2	3	2	3	2	3	2	1			3
20 sept.	Stéphanie	+	+	+		-	+	+	+	+		+		2	3	2	3	1	1	1	1			1
20 sept.	Trevor	+	+	+		-	-	+	+	+			+	2	3	1	1	2	2	1	1			1

* Légende : ③ - très bien ② - acceptable ① - faible (limité)

**Légende : F - Français A - Anglais, ou autre(s) langue(s) selon le cas.

BEST COPY AVAILABLE

Styles d'apprentissage

L'apprenant de type visuel

1. Aime regarder des films, des livres et des illustrations.
2. Exige un environnement bien tenu.
3. Remarque les détails, les vêtements que les autres portent, par exemple.
4. Peut généralement tracer de bons dessins.
5. Ne comprend pas lorsqu'on lui donne des directives verbales. Comprend mieux lorsqu'on lui montre quoi faire.
6. Parle rarement en classe ou répond succinctement.

L'apprenant de type auditif

1. Ne se tait jamais; c'est un moulin à paroles. Bon conteur.
2. Peut se rappeler d'une séquence de directives.
3. Aime la musique, connaît les paroles des chansons; mémorise facilement.
4. Semble plus intelligent que ce que révèlent les résultats des tests collectifs.
5. Mauvaise perception du temps, de l'espace.
6. Possède de bonnes qualités de chef.

L'apprenant de type kinesthésique

1. Bouge beaucoup; c'est ainsi qu'il apprend.
2. Passe la main sur le mur quand il attend en file.
3. Donne des coups à ses copains; se sert souvent de ses poings.
4. Peut démonter un objet, puis le remonter.
5. Aime travailler de ses mains.
6. Dispose de nombreux objets avec lesquels il peut jouer.

Source : Problèmes d'apprentissage - Méthodes d'enseignement correctif, M. Martineau, Le Conseil d'éducation de la ville de Hamilton, © 1990, p. 35, 53 et 79.

Fiche d'observations individuelle

Nom : *Charles* Date de naissance : *80-10-15* Année : *9e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Beausoleil* Enseignant.e : *Mme Lebrun*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Noter comment l'élève réussit une tâche de lecture pendant le déroulement d'activités diverses dans n'importe quelles matières.

Date	Ce que j'observe	Commentaires	Intervention
15 nov.	• *débit rapide* • *intonation un peu nerveuse* • *se dérhume souvent* • *faisait plus d'erreurs quand j'écrivais alors j'ai arrêté*	*style : visuel*	• *doit bien préparer sa lecture pour ne pas bloquer sur les mots inconnus* • *Charles comprend assez bien l'histoire qu'il a lue*
23 mars	• *présentation orale d'une recherche sur* ***Internet***	• *bonne présentation visuelle* • *difficulté à faire sa présentation parce qu'il a tendance à précipiter sa lecture*	• *préparer sa présentation en le faisant lire avec un coéquipier* • *faire lire sa présentation devant une caméra vidéo*
3 avril	*Examen de sciences*	• *Charles connaît bien la matière, mais il ne peut pas reconnaître les mots inconnus, donc il ne peut pas faire l'expérience*	• *faire mettre ses mots de sciences en catégories avec leur définition à l'ordinateur*

Entretien individuel

Nom : *Charles* Date de naissance : *80-10-15* Année : *9e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Beausoleil* Enseignant.e : *Mme Lebrun*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Connaître l'élève comme apprenant. Date : *19 oct.*

1. Aimes-tu venir à l'école? Pourquoi?
   Oui – je rencontre mes amis. L'école, c'est important. Ça va m'aider plus tard.

2. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?
   J'aime les sports, les maths et les sorties à l'école.

3. Est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Oui, pour apprendre quelque chose.

4. Qu'est-ce que tu aimes lire? Pourquoi?
   Des romans policiers ou d'aventures parce qu'il y a de l'action.

5. Que veux-tu améliorer dans ta lecture cette année?
   Comprendre tous les mots que je lis..

6. Que peux-tu faire pour t'aider?
   Chercher dans le dictionnaire.

7. Comment puis-je t'aider?
   Me donner la définition de mots que je ne connais pas.

8. Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes temps libres?
   Jouer mes jeux à l'ordinateur.

9. Commentaires :
   Charles est un élève qui bénéficierait de faire de la «Lecture à deux».

Entretien individuel métacognitif - 7e à 9e année

Nom : *Charles* Date de naissance : *80-10-15* Année : *9e* Programme : *Imm*

Nom de l'école : *Beausoleil* Enseignant.e : *Mme Lebrun*

Langue première : *Français* Langue parlée à la maison : *Français et anglais*

Objectif : Comprendre comment l'élève se perçoit comme lecteur et comment il perçoit la lecture.

Date : *3 nov.*

1. Selon toi, que fait un bon lecteur en lisant?
   Il ne fait pas d'erreurs et a une voix que tout le monde peut entendre.
   Il peut comprendre tous les mots.

2. Que fais-tu en lisant? À quoi penses-tu ou que se passe-t-il dans ta tête?
   Je fais des images dans ma tête. Je pense à ce qu'il dit dans l'histoire.

3. Pourquoi est-ce que les gens lisent?
   Pour s'informer, pour s'amuser.

4. Lorsque tu rencontres un mot difficile à comprendre lors d'une lecture, que fais-tu en général?
   Je le prononce en syllabes ou je le saute.

5. Si tu perds le sens de ce que tu es en train de lire, que fais-tu en général?
   Je recommence le paragraphe.

Charles précipite ses lectures, donc il pourrait lire à haute voix sur une cassette et s'écouter en lisant son texte.

6. Est-ce que tu arrêtes de lire de temps à autre pour penser à ce que tu viens de lire? Pourquoi?
   Non

7. Est-ce que tu relis quelquefois ce que tu viens de lire? Quand? Pourquoi?
   Si je ne comprends pas.

8. Quand tu lis, penses-tu que tu auras peut-être des questions à répondre? Est-ce que cela change ta façon de lire? Comment?
   Non. Pas vraiment.

Adapté de : Faire parler les mots : Guide d'exploitation et guide d'évaluation, William T. Fagan, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, © 1994, p. 24 à 26.

Grille d'observations de lecture

Objectif : Observer la lecture, analyser les données et planifier l'enseignement stratégique pour chaque élève.

Directive : Toujours tenir compte de l'intention de lecture lors des observations.

Enseignant.e : *Mme Lebrun* Année : *9e*

Programme : *Immersion* Nom de l'école : *Beausoleil*

OBSERVATIONS

Date	+ : oui − : non ? : à vérifier ± : plus ou moins	Attitudes face à la lecture								En général, pendant une tâche de lecture											Pendant une lecture silencieuse						Autres
	Noms des élèves	1. Démontre qu'il aime lire.	2. Partage ses lectures.	3. Se porte volontaire pour lire oralement en classe.	4. Profite bien de ses lectures libres.	5. Lit à la maison.	6. Lit pendant ses temps libres.	7. Aime lire des livres de bibliothèque.	8. Prend des risques.	1. Participe activement aux activités de lecture.	2. Se forme des images mentales de ce qu'il lit.	3. Recherche le sens de ce qu'il lit.	4. Utilise ses connaissances antérieures pour anticiper le mot, la phrase, le contenu.	5. Sait utiliser tous les indices contextuels (titres, illustrations).	6. Sait que certains mots sont plus signifiants que d'autres dans un texte.	7. Sait identifier l'idée principale et les idées secondaires.	8. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	9. Laisse tomber les lectures peu intéressantes ou trop difficiles.	10. Choisit des livres qui sont à sa portée.	*11. Essaie de mémoriser des mots.	1. Oralise quand il lit en silence.	2. Regarde les images.	3. Fait un rappel suite à une lecture silencieuse.	4. A une meilleure compréhension suite à une lecture silencieuse.	5. Fait semblant de lire.	*6. Utilise son doigt ou une règle pour suivre.	
5 mai	Alain	+	-		+		?		-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-					+	-	-	
5 mai	Béatrice	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	*une bonne lectrice*
5 mai	Denis	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	*un bon lecteur*
5 mai	Everett	-	-		-		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-					+	+	-	*motivation, goût de lire*
12 mai	Félicitas	+	+		-		?		-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	±					-	-	-	*motivation*
12 mai	Jocelyne	+	-		+		?		-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	±					+	-	-	
12 mai	**Charles**	+	+	?	+		±		+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+					-	-	-	***Lui enseigner des stratégies pour changer ses mauvaises habitudes de lecture.***
12 mai	Kevin	-	-		-		?		-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	±					-	+	-	*motivation*
12 mai	Lise	-	-		-		?		+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	±					-	+	-	*motivation, évaluation*
16 mai	Nadine	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	
16 mai	Norman	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	
16 mai	Paul	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	
16 mai	Rachel	+	+		+		?		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	-	-	
16 mai	Stéphanie	-	+		-		?		-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-					-	-	-	*motivation, évaluation*
16 mai	Trévor	-	-		-		?		-	-	-	-	?	-	+	+	-	-	-					+	-	-	*motivation*

BEST COPY AVAILABLE

* Peut être un signe d'un lecteur moins habile

Évaluation approfondie

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire épeurante. (454 mots)**

La peur

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.

On s'expliqua. Le vieux remit son arme contre le mur et ordonna de préparer ma chambre; puis, comme les femmes ne bougeaient point, il me dit brusquement :

«Voyez-vous, Monsieur, j'ai tué un homme, voilà deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir.»

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

«Aussi, nous ne sommes pas tranquilles.»

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse. Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

Près du foyer, un vieux chien, presque aveugle et moustachu, un de ces chiens qui ressemblent à des gens qu'on connaît, dormait le nez dans ses pattes.

Malgré mes efforts, je sentais bien qu'une terreur profonde tenait ces gens, et chaque fois que je cessais de parler toutes les oreilles écoutaient au loin. Las d'assister à ces craintes imbéciles, j'allais demander à me coucher, quand le vieux garde tout à coup fit un bond de sa chaise, saisit de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : «Le voilà! Le voilà! Je l'attends!» Les deux femmes retombèrent à genoux dans leurs coins en se cachant le visage; et les fils reprirent leurs haches. J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et levant sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu de son œil presque éteint, il poussa un de ces lugubres hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir, dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile, dressé sur ses pattes comme hanté d'une vision, et il se mit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide, cria : «Il le sent! il le sent, il était là quand je l'ai tué.» Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.

Malgré moi, un grand frisson me courut entre les épaules. Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayante à voir.

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger : il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve; et la peur, l'épouvantable peur entrait en moi; la peur de quoi? Le sais-je? C'était la peur, voilà tout.

Source : «Contes», Guy de Maupassant, paru dans : Textes et Contextes 3 - 1re partie, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1984, p. 24-25
Reproduit avec permission.

Le Rappel

Nom : *Charles* Année : *9e* Date : *1er juin* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Genre de texte : *Expressif*

La peur

Rappel

Y avait un homme qui a arrivé à comme j'pense que c'est un peu comme un ... hotel tu sais ... ah qui dans la compagne pi ah la famille qui gardait soin de ce cette maison – là ah ils étaient peur, étaient peur, à propos de d'un fantôme d'un homme que le père de la maison avait tué. C'était deux ans.

Pi, c'est cette nuit qui l'avait tué, pi, le fantôme revenait chaque nuit, ah chaque année, cette nuit-là. Puis ah, ah quand c'était la nuit, là, puis quand le, le garçon était prêt, à se coucher, le fantôme a arrivé puis le chien le sentait ... mais ... j'pense pas le garçon pouvait le voir. Puis ah ça continuait pour des heures comme ça.

Cet élève a compris le texte, mais il n'a pas pu faire un rappel ordonné et détaillé car il manque de vocabulaire pour s'exprimer.

Grille d'analyse quantitative du rappel

Nom : *Charles* **Titre :** *La peur* **Date :** *1er juin*

Objectif : Observer comment l'élève a assimilé le texte et reconstruit l'information qu'il a comprise.

Rappel de la lecture silencieuse ☐ Rappel de la lecture à haute voix ☑

Directive : Placez un crochet (√) dans une des cinq colonnes pour chaque élément.

	Mentionné de façon élaborée	Mentionné	Mentionné de façon imprécise	Non mentionné	Ne s'applique pas
1. Situation initiale • Personnage		√			
• Temps		√			
• Lieu			√		
2. Nœud • Événement déclencheur		√			
• Actions subséquentes (solutions apportées au problème)		√			
3. Situation finale • Résultat		√			
• Fin de l'histoire			√		
	2 x — nombre de ✓	1 x 5 nombre de ✓	1 x 2 nombre de ✓	0 x — nombre de ✓	2 x — nombre de ✓

Résultat : — + 5 + 2 + — + — = 7

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, p. 311.

Remarque : Cette grille peut être utilisée à partir de la 5e année.

Échelle d'appréciation : (Résultat)

Niveau d'indépendance	: 12 - 14
Niveau d'apprentissage	: 9 - 11
Niveau de frustration	: 0 - 8

Cet élève a besoin d'apprendre comment organiser l'information dans son texte.

Questions de compréhension

La peur **8e année – Francophone**

Nom : *Charles* Date : *1er juin* Année : *9e*

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

C'est dans la cuisine

√ 1. explicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans la cuisine.*

Ah c'était deux fils

— 2. explicite et textuelle
Qui gardait la porte?
R. *Deux grands gaillards.*

Ah - y sont probablement des aides ou des gardes

√ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «gaillard».
R. *Des garçons, des jeunes hommes.*

Pour se protéger et protéger les personnes dans la maison

√ 4. implicite et textuelle
Pourquoi les gaillards étaient-ils armés?
R. *Pour se protéger. Ils étaient des gardes.*

Ah y avait deux femmes
-Ah ils étaient sur leurs genoux et... leurs faces étaient au mur

√ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il y avait dans les coins sombres?
R. *Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.*

Pour pas voir qu'est-ce qui va arriver, la scène horrible

√ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi penses-tu qu'elles se cachent le visage?
R. *Toutes réponses acceptables.*

C'est un peu rough

√ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «brusquement».
R. *Toutes réponses acceptables.*

Voir le rappel

√ 8. explicite et textuelle
Pourquoi le vieil homme a-t-il peur?
R. *Parce qu'il a tué un homme il y a deux ans et croit qu'il va revenir durant la nuit.*

Il était probablement curieux des choses supernaturelles était heureux de voir quelque chose comme ça

__√__ 9. explicite et textuelle

Pourquoi l'auteur est-il heureux?

R. *Il est heureux d'être venu et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse.*

Ah, c'est des choses qui arrivent c'est un peu comme supernaturel, mais c'est ah avec les monstres, et les, et avec les sorciers, et les sorcières

__√__ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur

Explique le mot «superstitieuse».

R. *Toutes réponses acceptables.*

Ah il raconte des histoires

__√__ 11. explicite et textuelle

Qu'est-ce que l'auteur fait pour calmer tout le monde?

R. *Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.*

Ah, on dit que il est presque aveugle et moustachu

__√__ 12. explicite et textuelle

Comment sait-on que le chien est vieux?

R. *Un vieux chien, presque aveugle et moustachu.*

Il sentait que tout le mode était effrayé, y avait une peur dans tout le monde

__√__ 13. explicite et textuelle

Qu'est-ce que l'auteur sentait?

R. *Il sentait qu'une terreur profonde tenait ces gens.*

Tout à coup le vieux homme y se lève de sa chaise pi après ça y se rassit

__—__ 14. explicite et textuelle

Qu'est-ce qui arrive tout à coup?

R. *Le vieux garde fit un bond de sa chaise et se met à bégayer d'une voix égarée : «Le voilà! Le voilà! Je l'attends!».*

Oh qu'il voit quelque chose. Il sent quelque chose qui est là, un étranger

__√__ 15 implicite et fondée sur les connaissances du lecteur

Que signifient les hurlements du chien?

R. *Il semble s'apercevoir d'une présence.*

Il était pas surpris qu'il est venu, mais il était effrayé

__—__ 16. explicite et textuelle

Quelle est la réaction du vieux garde?

R. *Il cria : «Il le sent, il le sent, il était là quand je l'ai tué».*

Ah ils ont retombé sur leurs genoux et ils ont tourné vers le mur encore

__—__ 17. explicite et textuelle
Quelle est la réaction des deux femmes?
R. *Elles se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.*

Pour le jeune homme. Pour l'auteur, de comment les personnes le chien dans milieu de tout le monde qui le chien hurle et tout le monde est là, c'était la fin

__—__ 18. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui est effrayante à voir?
R. *Cette vision de l'animal dans ce lieu à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayante à voir.*

Pour environ une heure

__√__ 19. explicite et textuelle
Combien longtemps le chien hurla-t-il?
R. *Pendant une heure.*

Ouin, tu pourrais dire ça Probablement, des ah ah oui Un c'était des serpents. C'était dans notre maison à Nouveau-Brunswick dans le sous-basement, y avait une porte où y avait une pompe rouge et j'avais ouvert la pompe dans mon, la porte, et j'ai vu tout des serpents dedans. J'avais femé la porte, les serpents sortaient de endessus la porte et me chassaient et ça c'est quand j'mai réveillé

__√__ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu as déjà eu peur dans un rêve?
R. *Toutes réponses acceptables.*

La peur

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15/20 = 75 %		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

La peur

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards (*gillards*), armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.

On s'expliqua. Le vieux remit son arme contre le mur et ordonna de préparer ma chambre; puis, comme les femmes ne bougeaient point, il me dit brusquement :

«Voyez-vous, Monsieur, j'ai tué un homme, voilà deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir.»

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

«Aussi, nous ne sommes pas tranquilles (*tanquilles*).»

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur (*peur*) superstitieuse. Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

Près du foyer, un vieux chien, presque aveugle et moustachu (*moustacheux*), un de ces chiens qui ressemblent à des gens qu'on connaît, dormait le nez dans ses pattes.

Malgré mes efforts, je sentais bien qu'une terreur profonde tenait ces gens, et chaque fois que je cessais de parler tous (*toutes*) les oreilles écoutaient au loin. Las d'assister à ces craintes imbéciles, j'allais demander à me coucher, quand le vieux garde (*grande*) tout à coup fit un bond de sa chaise, saisit (*s'assit*) de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : «Le voilà! Le voilà! Je l'attends!» Les deux femmes retombèrent à genoux dans leurs coins en (*et*) se cachant le visage; et les fils reprirent (*reprirant*) leurs haches. J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et levant (*levait*) sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu de son œil presque éteint, il poussa (*poussait*) un de ces lugubres (*lugeu...*) hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir, dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile (*AC*), dressé sur ses

pattes comme hanté d'une vision, et il se mit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide, cria : «Il le sent! il le sent, il était là quand je l'ai tué.» Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.

hérésé

Malgré moi, un grand frisson me courut entre les épaules. Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayant à voir.

courait

épardu

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger : il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve; et la peur, l'épouvantable peur entrait en moi; la peur de quoi? Le sais-je? C'était la peur, voilà tout.

angouinsse

étrait

Source : «Contes», Guy de Maupassant, paru dans Textes et Contextes 3 - 1re partie, Mondia Éditeurs inc., Laval, © 1984, p. 24-25. Reproduit avec permission.

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix

Nom : *Charles* Année : *9e* Date : *1er juin* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Genre de texte : *Expressif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Permettre à l'élève de préparer sa lecture à haute voix, en faisant une lecture silencieuse du texte proposé.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Le lecteur construit la signification du texte s'il			
a) s'aperçoit qu'une méprise a changé le sens de la phrase.		√	
b) fait des substitutions logiques.		√	
c) corrige spontanément les méprises qui changent le sens.		√	
d) utilise les illustrations et les autres indices visuels.		√	
2. Le lecteur modifie le sens s'il			
a) fait des substitutions qui n'ont pas de sens.		√	
b) s'aperçoit qu'une méprise n'a pas changé le sens de la phrase.		√	
c) fait des omissions qui ne changent pas le sens d'un texte.			√
d) fait des omissions qui changent le sens d'un texte.		√	
e) se fie trop aux indices graphiques.		√	

Quel est le pourcentage des phrases qui ont du sens telles qu'elles sont lues?

Nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique *17*
Nombre de phrases inacceptables sur le plan sémantique *5*

Pourcentage de compréhension = $\frac{\text{nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique}}{\text{nombre total de phrases lues}}$ $\frac{17}{22}$ x 100 Total *77 %*

Échelle d'appréciation :

80 % et plus : le lecteur a une bonne compréhension du texte.
60 % à 79 % : le lecteur a une compréhension du texte.
60 % et moins : le lecteur a des difficultés de lecture.

Adapté de : La lecture. De la théorie à la pratique, Jocelyne Giasson, Gaëtan Morin Éditeur ltée, Boucherville, © 1995, (questions 1, 2, 3), p. 308.

Remarque : Le pourcentage de compréhension s'obtient en divisant le nombre de phrases acceptables sur le plan sémantique par le nombre total de phrases.

Grille d'analyse détaillée des méprises

Nom : *Charles* Année : *9e* Date : *1er juin* Texte sur cassette : *oui*

Titre du livre/texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Genre de texte : *Expressif*

Objectif : Analyser les méprises de la lecture à haute voix et déterminer l'importance que le lecteur accorde aux indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Directive : Noter les méprises directement sur le texte.

Mot de l'élève	Mot du texte	Commentaires
gillards	*gaillards*	
explique	*s'expliqua*	*a omis « s' » et la fin du mot*
tanquille	*tranquilles*	
peur	*terreur*	*a changé le début du mot*
moustacheux	*moustachu*	*a changé la fin du mot*
tous	*toutes*	
grand	*garde*	*inversion de «r» avec «a»*
s'assit	*saisit*	
répétition	*bégayant*	
et	*en*	
respirant	*respirent*	*escamote la terminaison verbale*
levait	*levant*	*escamote la terminaison verbale*
poussait	*poussa*	
lugeu...	*lugubres*	*a dit un mot qui n'a pas de sens*
AC	*immobile*	
hérését	*hérissait*	
courait	*courut*	
épardu	*éperdus*	**Questions à se poser pour clarifier la nature des méprises :**
angouinsse	*angoisse*	• Est-ce une compétence langagière faible en français qui empêche l'élève de bien comprendre le texte?
étrait	*entrait*	• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan syntaxique?
		• Est-ce que la méprise est acceptable sur le plan sémantique?
		• Est-ce que le lecteur réussit à s'autocorriger? Tente-t-il de s'autocorriger?

Profil de l'élève – Formulaire

Nom de l'élève : *Charles*
Nom de l'école : *Beausoleil*
Enseignant.e : *Mme Lebrun*
Langue première : *Français*
Langue parlée à la maison : *Français/Anglais*

Date de naissance : *80-10-15*
Programme : *Imm* Année : *9'*
Style d'apprentissage : *Visuel*
Attitude vis-à-vis de la lecture : *Aime la lecture mais ce doit être facile.*

Objectif : Planifier l'enseignement stratégique après avoir observé, analysé et évalué les habiletés de !ecture d'un élève.

Évaluation informelle

Bilan des besoins : Date : *20 septembre*

- *a de mauvaises habitudes de lecture*
- *a besoin de lire davantage, comme exercice*
- *a besoin de bien préparer sa lecture à haute voix afin de se sentir à l'aise*

Fiche d'observations individuelle : Date : *15 octobre*

- *doit bien préparer sa lecture pour ne pas bloquer sur les mots inconnus*

Entretien individuel : Date : *19 octobre*

- *aime l'action : les sports, l'ordinateur*
- *a besoin de trouver des lectures avec de l'action*
- *reconnaît qu'il ne comprend pas toujours ce qu'il lit*

Entretien individuel métacognitif : Date : *3 novembre*

- *il relit quand il ne comprend pas*
- *aime parler et s'expliquer*
- *fait des images dans sa tête*
- *il pense à ce qu'on dit dans l'histoire*
- *prononce en syllabes les mots difficiles*
- *saute les mots qu'il ne comprend pas*

Grille d'observations de lecture : Date : *12 mai*

- *bonne attitude face à la lecture*
- *doit améliorer sa compréhension d'une lecture en silence*

Grille d'observations de lecture à haute voix : Date : *12 mai*

- *problème avec mots inconnus*
- *bouge un peu*
- *semble nerveux*
- *bégaye quand il ne sait pas comment prononcer un mot*

Autre(s) observation(s) Date :

Forces de l'élève en lecture :

- *bon débit*
- *bonne attitude*
- *comprend ce qu'il lit*

Faiblesses de l'élève en lecture :

- *ne peut pas identifier des mots inconnus*
- *ajoute une différente terminaison aux verbes*
- *ne peut pas ordonner un rappel*

Évaluation approfondie

Texte(s) de closure : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

Grille d'analyse qualitative du rappel : Texte : _____ Niveau : _____ Date : _____

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☐

Grille d'analyse quantitative du rappel : Texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Date : *1er juin*

- Lecture silencieuse ☐
- Lecture à haute voix ☑
- *au niveau de frustration 7/14 = 50 %*
- *utilise très peu ses connaissances antérieures*
- *ne peut pas ordonner un rappel*
- *manque de vocabulaire pour s'exprimer*

Questions de compréhension : Texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Date : *1er juin*

- *ne peut pas compléter ses idées parce qu'il manque de vocabulaire*
- *difficulté à repérer les idées explicites – textuelles du texte*

Grille d'analyse des méprises de la lecture à haute voix : Texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Date : *1er juin*

- *niveau d'apprentissage* • *fait des omissions* • *un peu nerveux*
- *répète la syllabe ou bégaye quand il ne connaît pas le mot*

Grille d'analyse détaillée des méprises : Texte : *La peur* Niveau : *8e Fr* Date : *1er juin*

- *difficulté avec les fins de mots (ex. : moustachu pour moustacheux)* • *ajoute ou oublie des lettres (ex. : tanquille pour tranquille)* • *inverse des lettres (ex. : garde pour grand)*

Autres observations : Date : *1er juin*

- *s'efforçait de mettre de l'intonation et de l'émotion dans sa lecture*
- *était conscient qu'il devait rendre la lecture intéressante pour la personne qui écoute*

Besoins :

- *Stratégie d'acquisition de vocabulaire*
- *Stratégie pour décoder les mots nouveaux*

Stratégies d'enseignement :

- *Identifier les groupes de mots, p. 2-35*
- *Inférer, p. 2-65*
- *Prédire, p. 2-129*
- *Planifier et gérer sa lecture, p. 2-137*
- *La lecture à deux, p. 2-47*
- *La lecture partagée, p. 2-45*

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4

LRDC

"Reaching Students Is What We're About"

PARTIE 5

Annexes

Partie 5 - Annexes

Textes – Présentation 5-3

Glossaire – Présentation 5-7

Annexe A – Clientèle francophone

- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension
- Références bibliographiques

Annexe B – Clientèle immersive

- Textes
- Textes de closure
- Guides de correction et échelles d'appréciation
- Questions de compréhension
- Références bibliographiques

Annexe C – Glossaire

Textes

Présentation

Quoi? Le COLI comprend vingt-sept textes pour la clientèle francophone (**Annexe A**) et vingt-sept pour la clientèle immersive (**Annexe B**), soit trois par niveau de la première à la neuvième année. Ces textes ont été choisis parmi les ressources d'appui qui sont disponibles dans les salles de classe. On y retrouve des **textes complets** pour faire l'observation de la lecture à haute voix, l'observation de la lecture silencieuse, le rappel, les questions de compréhension et l'analyse des méprises. Ces mêmes textes sont repris sous forme de textes à trous pour faire l'évaluation par le biais de la **closure**. Chaque texte de closure est accompagné d'un **guide de correction** et d'une **échelle d'appréciation**. Finalement, on retrouve pour chaque texte des **questions de compréhension** accompagnées d'une **échelle d'appréciation**.

Pourquoi? Les textes ont été inclus dans le COLI pour faciliter la tâche d'évaluation formative.

Comment? La lisibilité des textes a été vérifiée en faisant des «tests de closure» (voir Partie 3, **La closure**, p. 3-41, pour plus d'informations). Le niveau est indiqué pour chaque texte. Chacun de ces textes a été mis à l'essai dans au moins cinq classes à travers l'Alberta. On a retenu ceux qui rejoignaient de plus près le niveau indiqué.

Ne pas oublier que la compréhension du texte est étroitement reliée au **lecteur** : ses connaissances du sujet traité, des langues et du genre de texte, ainsi que son intérêt pour le sujet et pour la tâche proposée.

Ces textes sont inclus à **titre d'exemples**. Les enseignants pourront choisir d'autres textes parmi le matériel à leur disposition. Le programme d'études fournit des indications concrètes à ce sujet. Elles peuvent servir de critères relatifs à la sélection des textes de lecture. Le **tableau 5.1,** à la page 5-5, résume **certains** indices de complexité pour les différents niveaux selon les indications du programme d'études. Les enseignants sont invités à consulter le programme d'études pour la liste complète des indices de complexité.

L'enseignant devra donc tenir compte de **plusieurs facteurs** dans son choix de textes. La lisibilité est un des facteurs qui permet de cerner la plus ou moins grande complexité d'un texte. Plusieurs variables influencent la lisibilité linguistique. D'après Georges Henry, celles qui rendent un texte plus facile ou plus difficile à lire se situent aux niveaux des mots, de la syntaxe et de la longueur des phrases (Cornaire, 1991). On peut également ajouter à cette liste l'organisation du texte (le titre, les sous-titres, les encadrés, etc.) et les supports divers (les illustrations, les tableaux, les graphiques).

Pour évaluer le rendement en lecture, l'enseignant doit choisir des textes de closure qui sont au **niveau d'apprentissage** de l'élève. Parfois, il y aura lieu de faire plus d'un essai pour arriver à établir ce niveau. L'élève ne devrait pas avoir déjà vu ces textes au préalable. C'est au niveau d'apprentissage que l'on peut observer les stratégies que l'élève maîtrise et les difficultés qu'il éprouve. Le niveau de lecture sera établi selon les critères suivants basés sur le nombre de mots exacts ou substituts acceptables lors d'un essai de closure.

Niveau d'indépendance : + 55% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.

Niveau d'apprentissage : 45 à 55% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.

Niveau de frustration : – 45% des mots du texte, mots exacts ou substituts acceptables.

Il existe une zone grise entre 35 % et 45%. Il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration (Giasson, 1983, p. 366).

Le contexte francophone...

Les élèves dans le contexte francophone possèdent le français mais vivent certaines expériences en anglais. Les textes et les ressources ont souvent été préparés en fonction de la clientèle francophone majoritaire. Donc, l'enseignant doit bien connaître les élèves afin de bien choisir les textes et préparer la situation d'apprentissage avant d'entreprendre la lecture d'un texte. Il faudra voir à élargir et à enrichir le vocabulaire des élèves pour les appuyer dans leur recherche de sens.

Le contexte immersif...

Il faut être prudent lors du choix de textes présentés aux élèves des classes d'immersion. Les élèves peuvent bien connaître l'intention et le sujet de la lecture, mais leur bagage langagier limité en français peut être un obstacle dans leur recherche de sens. Une des difficultés en immersion vient du fait que certains textes sont écrits pour rejoindre l'intérêt des élèves de six ans. Le niveau de langue est souvent inaccessible car ces textes sont écrits pour des francophones. Dans bien des cas, il faudrait tellement «décortiquer» le texte avant de le présenter, en raison des difficultés linguistiques, que les élèves perdraient l'intérêt. L'enseignant se doit de **bien préparer** les élèves avant d'entreprendre la lecture d'un texte en français, en faisant des remue-méninges et des discussions, en donnant des explications pour bien situer les lecteurs dans le contexte et en leur donnant une intention de lecture.

Le but premier du COLI est d'amener l'élève à posséder les **connaissances** et les **habiletés** qui lui permettront de **comprendre**. L'évaluation sert à faire le **bilan** de l'élève pour répondre plus systématiquement à ses **besoins** spécifiques. Dans le COLI, on retrouve des outils qui permettent à l'enseignant d'évaluer l'élève de façon informelle dans différents contextes et ce, en utilisant les ressources à sa disposition (ressources de base, littérature enfantine, etc.) lors des activités quotidiennes. Il faut donc utiliser les textes en tenant compte de **plusieurs variables**. Ces textes sont inclus comme **outils d'appui**; toutefois, il ne serait pas juste envers l'élève de l'évaluer seulement avec ces textes.

Sources consultées : 1. Le point sur... La lecture en didactique des langues, Claudette Cornaire, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, © 1991.

2. Apprentissage et enseignement de la lecture, Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, Éditions Ville-Marie, PPMF, Laval, © 1983.

Tableau 5.1

TEXTES – Les indices de complexité d'après le programme d'études

Caractéristiques	Niveaux 1-2	Niveaux 3-4	Niveaux 5-6	Niveaux 7-9
1. Disposition des mots et des images	• longueur 1re année : 40 à 70 mots (**I**) 50 à 70 mots (**F**) • longueur 2e année : 70 à 100 mots (**I**) 80 à 100 mots (**F**) • plus d'espace pour les images que pour les mots • gros caractères d'imprimerie	• longueur : 100 à 150 mots (**I**) 100 à 200 mots (**F**) • plus d'espace pour les textes que pour les images • caractères d'imprimerie plus petits	• longueur : 150 à 250 mots • peu ou pas d'images • petits caractères d'imprimerie • organisé en chapitre	• petits caractères d'imprimerie • organisé en chapitre • longueur : 250 mots +
Vocabulaire		Les lectures proposées devront refléter, dans la mesure du possible, le vocabulaire le plus utilisé à l'oral et à l'écrit, dans les échanges langagiers des élèves.		
2. Structure des phrases	• phrases courtes, de 5 à 9 mots (**I**), 7 à 10 mots (**F**) • 2e année – 8 à 11 mots • écran de 2 à 4 mots (ex. : Pierre, le frère de Lise, va à l'école.) • phrases n'ayant pas plus d'une subordonnée simple avec «qui» ou «que» (**F**) • prédominance de l'usage de la conjonction «et» (**F**), 2e année (**I**) • usage occasionnel des	• phrases n'ayant pas plus d'une subordonnée simple avec «qui» ou phrases complexes utilisant «quand», «que» (**I**) • usage de «lorsque» ou «parce que» (**F**) • phrases moyennes, environ 10 à 15 mots • écran d'au plus 5 mots (ex. : Edmonton, la capitale de notre province, est située...)	• phases moyennes, environ 15 mots • usage de phrases complexes utilisant «quand», «lorsque» ou «parce que» • phrases variées • paragraphes longs	• paragraphes longs • observation et reconnaissance **en contexte** : - de la négation (ne... pas) dans la phrase négative et comprendre son rôle dans la phrase : (**I**) (**F**) - du groupe-sujet, du groupe-verbe et du complément et comprendre son rôle dans la phrase : (**I**)(**F**) • observation et reconnais-

BEST COPY AVAILABLE

	conjonctions de coordination «ou/mais» (**F**), 2e année (**I**)			sance **en contexte** de la **figure de style suivante** et comprendre son rôle dans le discours : - la comparaison (ex. : Il est têtu comme un âne.)
3. Style	• accent mis sur le langage quotidien de l'enfant • langage littéraire limité (ex. : Il était une fois...) • usage de dialogues • peut contenir des rimes • déroulement chronologique des événements, ou déroulement linéaire des idées • prédominance de la mise en action d'un ou deux personnages principaux dans un même texte • phrases à la forme active (**I**) • prédominance des modes-temps les plus utilisés à l'oral, dans les échanges langagiers quotidiens : le présent, le passé composé (**I**), le futur prochain, et l'imparfait de l'indicatif.	• usage accru du langage littéraire • usage de dialogues • langage spécialisé associé au sujet littéraire • déroulement chronologique des événements, ou déroulement linéaire des idées et, parfois, une superposition dans le temps (ex. : Pendant ce temps, Pierre fabriquait un...) • prédominance des modes/temps les plus utilisés à l'oral, dans les échanges langagiers quotidiens : le présent, le passé composé (**I**), le futur prochain, le plus-que-parfait et l'imparfait de l'indicatif et l'impératif présent (**F**).	• usage accru du langage littéraire • usage accru de vocabulaire spécialisé et inhabituel relié au sujet littéraire • usage de dialogues • usage accru de langage figuratif comme les comparaisons et les métaphores • procédés littéraires • prédominance des modes/temps les plus utilisés à l'oral, dans les échanges langagiers quotidiens : le présent, le passé composé, le futur prochain, le plus-que-parfait et l'imparfait de l'indicatif et l'impératif présent.	• observation et reconnaissance **en contexte** : - des verbes usuels qui utilisent **ÊTRE** comme auxiliaire (au passé composé de l'indicatif seulement) (ex. : tomber, descendre, etc.) - des verbes usuels qui utilisent **ÊTRE** comme auxiliaire (au passé composé de l'indicatif seulement) (**I**) - du verbe à l'infinitif ou de l'attribut précédé des propositions à, de, sans, pour (**I**) - la concordance des temps, que le verbe **falloir** de la proposition principale soit à l'indicatif présent ou au futur simple de l'indicatif présent ou au futur simple de l'indicatif et celui de la subordonnée au subjonctif présent (**F**) (ex. : Il faut que j'aille au magasin.)

(**F**) Français (**I**) Immersion

Adapté de : Le français à l'élémentaire, Programme d'études, Français-Immersion, Alberta Education, Language Services Branch, Edmonton, © 1987.

Glossaire

Présentation

Ce glossaire veut fournir aux utilisateurs du COLI un outil de référence regroupant les termes clés qu'on y retrouve.

On y présente en ordre alphabétique des définitions propres au contexte de l'enseignement et de l'évaluation formative de la lecture. Ces définitions sont parfois accompagnées d'exemples.

Annexe A

Clientèle francophone

TEXTES

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de mon ami Luc. (75 mots)**

Voici mon ami Luc

Je vais vous présenter mon ami Luc. Luc a un frère et une sœur. C'est lui l'aîné de la famille. Il a les cheveux frisés. Il mesure 1 mètre.

C'est un garçon sérieux. Il lit beaucoup. Il joue du piano. Mais il fait aussi du sport.

Au camping, il a nagé dans la piscine. C'était une belle piscine neuve. L'eau était propre et profonde. Voilà, c'était mon ami Luc.

Source : Baluchon messager, Recueil de textes - 1re partie, Français 2, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal © 1984, p. 18. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire sur les maisons. (98 mots)**

Les maisons

Il y a toutes sortes de maisons.

Il y a des maisons pour les animaux.

Il y a des maisons pour les plantes.

Il y a des maisons sous la terre.

Il y a des maisons dans les airs.

Il y a des maisons en paille.

Il y a des maisons qui voyagent sur la route.

Il y a des

maisons qui

voyagent sur l'eau.

Il y a toutes sortes

de maisons.

Mais moi, j'ai la maison la plus pratique. Ma maison est sur mon dos. Je peux l'amener partout où je vais.

Bonne nuit!

Source : Menu-Mémo 1, 2e partie, livret 17, Serge Bureau, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Mirabelle. (90 mots)**

Mirabelle se déguise

Mirabelle a une idée. Mirabelle va se déguiser. Elle cherche des vêtements. Mirabelle trouve un costume de clown. Elle met le grand pantalon. Elle met les grands souliers de papa. Mirabelle met un grand tee-shirt. Elle colorie ses joues et ses lèvres. Elle place une balle rouge sur son nez.

Mirabelle cherche Néron. Néron voit le clown.

Néron pense que Mirabelle est un voleur.

Il saute et attrape le voleur. Les vêtements de Mirabelle sont déchirés. Mirabelle crie :

«C'est moi!

C'est moi, Mirabelle!»

Mirabelle est fâchée.

Néron rit.

Source : Mirabelle messagères, Recueil de textes - 1re partie, Français 1, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal © 1986, p. 26-34
Reproduit avec permission

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une nouvelle élève. (101 mots)**

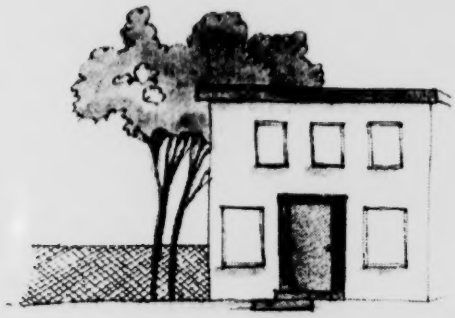
Une nouvelle amie

Puasie et ses parents viennent d'arriver dans notre ville. Ce sont des Inuit. Ils vont habiter la même rue que nous.

Hier, dimanche, ils se sont promenés dans la rue. Ils sont allés jusqu'à l'école.

Aujourd'hui, lundi, Puasie arrive dans la cour de l'école. Elle trouve qu'il y a beaucoup d'enfants. Elle regarde tous ces enfants qui jouent. Des enfants jouent au ballon, d'autres font une ronde et chantent.

Elle a l'air d'être très gentille. Mais Puasie est seule. Personne ne la connaît. Alors, je me décide. Je m'avance vers elle . . .



Source : Baluchon messager, Recueil de textes - 1re partie, Français 2, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal © 1984, p. 24. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une partie de hockey. (114 mots)**

Le hockey

Nicolas joue au hockey avec ses amis. Hugo est gardien de but. Nicolas arrive devant Hugo. Il lance. Le gardien de but arrête la rondelle. «Un but!» s'écrie Nicolas. «Non!» s'écrie Hugo. «Regarde.» Hugo montre la rondelle.
Nicolas lance son bâton.
«Tu triches! Tu as sorti la rondelle!»

Les autres enfants s'approchent. «Il faut tout le temps que tu gagnes.» dit Samuel. «Tu te fâches tout le temps au hockey» dit Annie. «On veut s'amuser, pas se chicaner» dit Hugo. Nicolas s'en va.

À la maison, Nicolas est seul; il s'ennuie.

Nicolas voit ses amis à la patinoire.

Ils ont beaucoup de plaisir. Nicolas retourne à la patinoire.

Source : À mots découverts, livret 36, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du papa de Patrice. (137 mots)**

Un papa vedette

Le père de Patrice, c'est une vedette. Oui, oui, une vraie vedette. Il chante à la télévision. Il fait des disques, des vrais disques!

Tous les élèves sont jaloux de Patrice.
Ils voudraient tous avoir un papa vedette.
Aujourd'hui, le père de Patrice est venu à l'école. Tous les enfants étaient autour de lui.

Même ma professeure lui a demandé un autographe! Patrice était fier de son père.

Mais le père de Patrice n'est pas resté longtemps. Il était pressé. Il devait aller chanter à Vancouver. Il a embrassé Patrice sur le front, puis il est parti.

J'ai dit à Patrice :

- Tu es chanceux! Ce soir, tu vas voir ton père à la télé.

Patrice a dit oui, mais il avait l'air un peu triste. Peut-être que Patrice s'ennuie parfois.

Source : Mémo 2, Manuel de l'élève D, Suzanne Guillemette, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 44-45. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Zobulle. (173 mots)**

La peur de Zobulle

Depuis quelque temps, Zobulle est inquiet. Quand il se couche le soir, il entend des bruits.

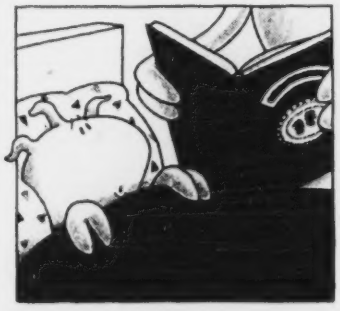
Zobulle a peur. Il ne veut plus se coucher. Il fait tout pour ne pas se coucher.

Par exemple, il décide de prendre un bain quelques minutes avant l'heure du coucher. Il reste parfois une heure dans le bain.

Un soir, Zobulle s'est levé quatre fois. La première fois, il s'est levé pour manger un biscuit.

La deuxième fois, il s'est levé pour boire un verre de lait.
La troisième fois,
il s'est levé pour
se brosser les dents.
Et la quatrième fois,
il s'est levé pour aller aux toilettes.

Son père et sa mère ont tout fait
pour aider Zobulle.
Ils lui ont lu des
histoires au lit.
Ils ont allumé
une veilleuse
dans sa chambre.



Ils ont même fait jouer de la musique douce pour l'aider à s'endormir.
Ça n'a rien donné. Zobulle a toujours peur du bruit, le soir, quand il est dans son lit.

Source : Périscope, 2e année-immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Éditeur inc. Mont Royal © 1991, p. 22 à 25. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

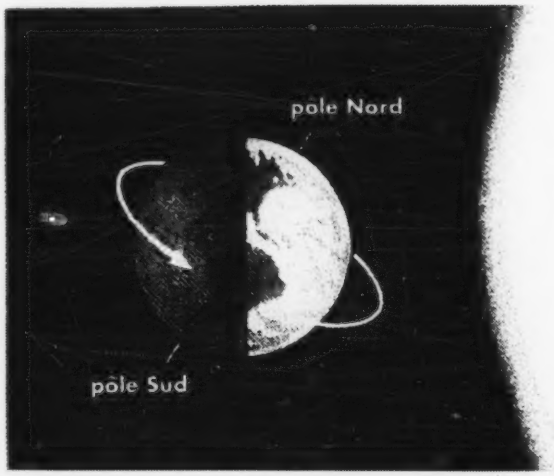
Consigne **Voici un texte sur le jour et la nuit. (192 mots)**

Le jour et la nuit

Imagine que tu es dans un vaisseau spatial. Tu regardes la planète Terre. Ton capitaine te donne une mission spéciale. Tu dois découvrir comment la Terre se déplace. Qu'est-ce que tu diras dans ton premier rapport?

La Terre est une planète; elle tourne autour du Soleil. Elle tourne aussi sur elle-même, mais nous ne le sentons pas. La Terre fait un tour complet en 24 heures. Nous appelons cette période un jour. Au cours de cette période, certains pays font face au soleil et reçoivent sa lumière. C'est le jour dans ces pays. Pendant ce temps, les pays situés de l'autre côté de la Terre font face à l'espace. L'espace est sombre. C'est la nuit dans ces pays.

La Terre fait un tour complet chaque jour. Tous les pays ont quelques heures de clarté et quelques heures d'obscurité par période de 24 heures.



Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres, Copyright © 1991, Montréal, p. 91. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une famille très occupée. (197 mots)**

Merci!

Ma mère travaille à l'extérieur depuis quinze jours. Maintenant, je dois faire mon lit et ranger mes choses. Quel travail!

Le midi, je mets la table. Après le dîner, je fais la vaisselle avec maman. Je n'ai plus le temps de m'amuser. Quand j'ai terminé, c'est déjà l'heure de retourner à l'école.

L'après-midi, quand je reviens de l'école, je dois faire mes devoirs tout seul. Quand maman arrive, j'ai souvent quelques petits services à lui rendre.

Je n'ai plus le temps de voir mes amis. Je suis toujours occupé. Je n'en peux plus. Je suis fatigué. Ce n'est pas juste. Dès demain, je vais en parler à maman.

Mais j'y pense... maman a toujours fait tout ce travail toute seule. Elle ne s'est jamais plainte. Je ne l'ai jamais aidée...

Source : D'images en mots, 3e année, manuel de lecture, Pol Danheux et Micheline Rainville-Pépin. Modulo Éditeurs inc., Mont-Royal (Québec) © 1985, p. 32. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un cadeau d'anniversaire. (224 mots)**

Drôle de cadeau!

Ce matin, à mon réveil, j'ai eu toute une surprise! La surprise de ma vie? Pas tout à fait. Ce serait plutôt la surprise de mes dix ans.

C'est la première fois que j'utilise deux chiffres pour écrire mon âge. Un, zéro. Dix! Dix ans! Cela me fait tout drôle!

Ma mère vient me réveiller en chantant :

«Joyeux anniversaire, Annick! Joyeux anniversaire, Annick!»

— Tu n'as pas oublié mon anniversaire de naissance?

— Oublier ton anniversaire de naissance? Jamais de la vie! Tu m'en parles depuis des semaines...»

C'est le matin des petites gâteries. Maman m'apporte un jus de pêche au lit. Chouette! C'est mon jus préféré. La journée commence bien. Ma mère me raconte ma naissance, il y a dix ans. Elle sourit. Je pense que cette journée-là est encore très spéciale pour elle. Et pour moi donc!

«Allez! Dépêche-toi! Finis ton jus. J'ai une belle surprise pour toi. Mais d'abord, voici ta carte.»

J'ouvre l'enveloppe et je lis le message : «À ma fille, pour te rappeler les premiers jours de ta vie, Maman.»

«Enfin, je peux déballer mon cadeau!»

En un rien de temps, j'enlève le chou, je déchire le papier et j'ouvre la boîte. Surprise! Qu'est-ce que je trouve?

— C'est ton bracelet d'hôpital.

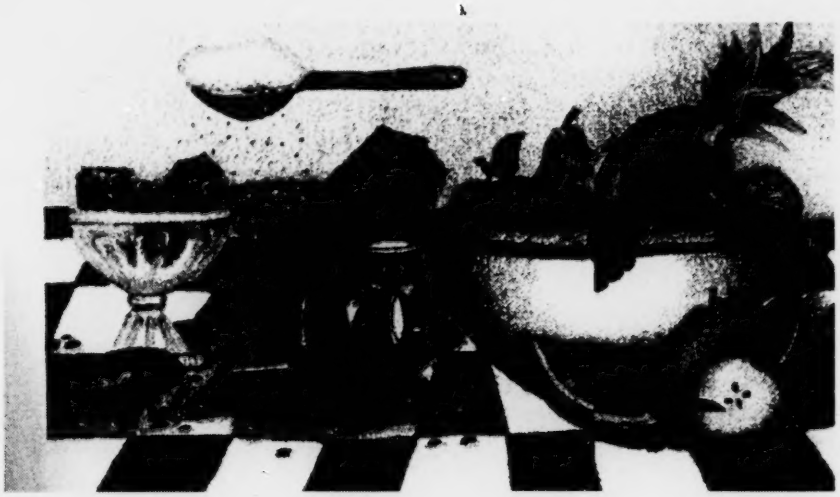
Source : Entre 4 yeux - Clin d'œil, Jasmine Dubé, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1990, p. 56-57. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur le sucre. (219 mots)

La vérité sur. . . le sucre



La plupart des gens aiment le sucre. Et toi, est-ce que tu aimes les choses sucrées? Probablement que oui parce que le sucre, c'est bon au goût. Mais si on en mange trop, c'est mauvais pour la santé. Pourtant, des enquêtes ont montré que, chez nous, les gens mangent près de 50 kg de sucre par année : c'est environ le poids de deux enfants de ton âge! C'est beaucoup trop.

Le sucre n'est pas entièrement mauvais; dans ton corps, il produit de l'énergie. Le sucre est vite digéré. C'est pourquoi quand tu manges, par exemple, une tablette de chocolat, ta faim est vite calmée. De plus, tu sens bientôt un regain d'énergie.

Mais si tu en prends trop, le sucre, au lieu de se changer seulement en énergie, se change aussi en graisse. De plus, l'énergie que tu ressens ne dure pas longtemps et, bientôt, tu as encore faim. Enfin, le sucre prend la place d'autres aliments utiles à ton corps.

Si le sucre produit de l'énergie et de la graisse dans ton corps, il ne t'apporte pas grand-chose d'autres : pas de vitamines, pas de minéraux.

De plus, le sucre fait carier tes dents. Comment? Les aliments laissent sur tes dents des bactéries.

Source : Les mots endimanchés, Josée Valiquette et Henriette Major, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal © 1984, p. 145. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la pêche. (249 mots)**

Plaisirs de la pêche

Linda et ses élèves ont décidé d'écrire un article pour le journal de l'école. Ils ont choisi de parler de la pêche et discutent de ce sujet.

— *Pourquoi aimez-vous la pêche?*

— J'aime faire des surprises et rapporter du poisson pour le repas. Je suis content(e) quand il y en a beaucoup.

— Je n'aime pas le goût du poisson. Mais j'aime pêcher. J'aime voir le poisson sauter au bout de la ligne.

— Moi, j'ai l'impression de jouer un tour au poisson quand je pêche. C'est moi la plus forte. Mais je ne pêche pas à la ligne. Je pêche avec un seau, j'aime voir les poissons sauter dans le seau. Je les remets dans la rivière ensuite. Je n'aime pas les faire mourir.

— J'aime pêcher parce que, pour y aller, on marche dans les bois. Parfois on rencontre des animaux sauvages.

— J'aime ça aller avec mon père. Ce n'est pas parce que j'aime pêcher mais parce que nous parlons ensemble. Je ne prends pas beaucoup de poissons. J'aime rester assis près de

la rivière, je trouve ça beau et ça sent bon.

— *Ne trouvez-vous pas difficile de rester immobile très longtemps?*

— C'est un peu difficile mais il le faut bien. Il ne faut pas faire peur aux poissons. Parfois j'ai des crampes partout.

— Moi, je ne trouve pas ça trop difficile. Je me concentre sur le poisson, ça m'aide.

Source : Quatratout-Eau, Marie-Antoinette Deloline, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1984, p. 56-57. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

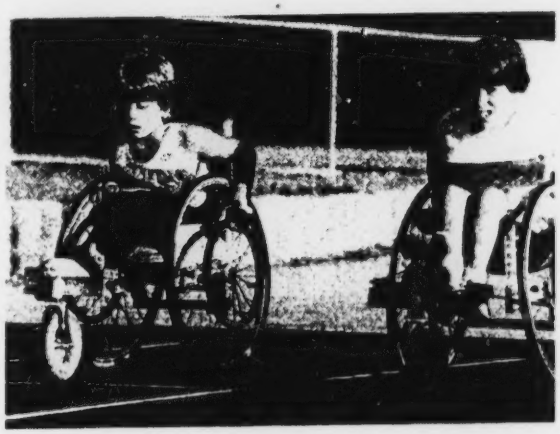
Consigne

Voici un texte sur la bonne forme physique. (214 mots)

Le secret de la forme

Chaque jour, tu as besoin de trois choses pour être en forme. Les aliments sont la première de ces choses.

Ton corps utilise certaines substances contenues dans les aliments. Les aliments donnent beaucoup d'énergie à ton corps. Ils aident ton corps à grandir et à bien fonctionner. Ils aident ton corps à reprendre des forces. Les aliments contiennent différentes substances nécessaires à ton corps. Il est important d'apprendre quels aliments sont les meilleurs pour toi.



La deuxième chose qui est nécessaire à ton corps pour être en forme est l'exercice. L'exercice aide tes muscles à rester forts et fermes. L'exercice aide ton cœur et tes poumons à mieux fonctionner.

L'exercice t'aide à éliminer la tension et à avoir les idées claires. Il y a plusieurs sortes d'exercices. Il est important de savoir quelles sortes sont les plus utiles pour toi.

Le repos est la troisième chose nécessaire à ton corps pour être en forme. Tu te reposes quand tu te détends et quand tu dors.

Pendant ton sommeil, ton corps reprend des forces.

Tes muscles et ton cœur se détendent.

Le sommeil repose ton esprit. Il est important de savoir quand te reposer.

Il est important de savoir aussi quelle quantité de sommeil il te faut.

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 1, Grant Ellis et autres, Les Editions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 75.
Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une petite roche. (263 mots)**

Aïe! Réveille-toi!

Mathew se promène autour du chantier de construction. C'est ce qu'il fait depuis le début de ses vacances. Les dix derniers jours, il les a passés ici, à regarder tous ces camions et ces grues travailler. Mais ce matin, Mathew a fait toute une découverte.

Tout a commencé quand il a trouvé une petite roche noire. Mathew regardait la roche avec beaucoup d'attention. Elle ne semblait pas très solide. Après quelques secondes, Mathew la jeta par terre. Elle se brisa en deux morceaux. Mathew reprit la roche pour l'observer de nouveau. Il voulait voir de quoi elle avait l'air à l'intérieur.

Quelle surprise! À l'intérieur de la roche, il y avait un insecte. Un insecte qui ressemblait étrangement à une fourmi. Tout à coup, l'insecte bouge. C'est comme s'il sortait d'un profond coma.

Encore plus surprenant, l'insecte se met à parler :

«Qui es-tu?»

«Moi? je m'appelle Mathew.
Et toi, que fais-tu dans cette roche?»

«Une roche! Je ne sais pas. La dernière chose dont je peux me souvenir, c'est de toute la terre qui bougeait en dessous de moi. J'étais monté dans un arbre pour aller chercher une aiguille de sapin. Je me préparais à redescendre pour amener l'aiguille à notre abri. La terre s'est mise à trembler. Tous les arbres autour de moi se déracinaient et tombaient. Après, je ne me souviens plus de rien.»

Mathew n'en croyait pas ses yeux. Il parlait avec un insecte. Était-il en train de rêver?

Source : Cinquième Arrimage, Gérald Fallon et Marie Morse, Les Éditions l'Image de l'Art Inc., Montréal © 1992, p. 69-70. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les richesses de la nature. (223 mots)**

D'autres ressources renouvelables

Les vivants sont aussi des ressources naturelles importantes. Nous mangeons des plantes et des animaux. Quels sont les aliments d'origine végétale que tu préfères? Quels sont les aliments d'origine animale que tu préfères?

Certains de tes vêtements proviennent des plantes et des animaux. As-tu des vêtements de coton, de laine ou de lin? De quels vivants ces matières proviennent-elles?

Les arbres sont une ressource naturelle précieuse. Le bois de nos maisons provient des arbres. La pâte à papier provient aussi des arbres. Quelles sont les autres utilisations des arbres?

Les plantes et les animaux sont des ressources renouvelables. Les plantes produisent des spores et des graines. Les spores et les graines donnent naissance à de nouvelles plantes qui produisent elles aussi des spores et des graines. Le cycle de la vie végétale se répète toujours.

Les animaux se reproduisent aussi. Les éleveurs de bovins ou de moutons font des croisements pour que les meilleurs animaux aient des petits. Ils veulent pouvoir renouveler toujours leur troupeau d'animaux sains.

Nous avons appris à exploiter l'énergie du Soleil, appelée énergie **solaire**. Nous pouvons la convertir en électricité et en chaleur. Nous pouvons donc parfois l'employer plutôt que de brûler du charbon, du pétrole ou du gaz. L'énergie solaire a un grand avantage : elle ne pollue pas l'environnement.

Source : Sciences en marche 5, Larry D. Yore et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1991, p. 84-85. Reproduit avec permission

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la vie des oiseaux. (245 mots)**

L'hirondelle bicolore

Le printemps dernier, j'étais tout fier d'installer une maisonnette d'oiseaux dans le jardin.

Très vite, un couple d'hirondelles bicolores viennent visiter les lieux. L'endroit semble leur plaire. Les deux oiseaux commencent à transporter des matériaux pour construire leur nid.

Tout près, un moineau, mine de rien, surveille l'agitation des hirondelles. À la fin de la deuxième journée, le couple d'hirondelles s'absente un moment.

Voilà que le moineau et sa belle s'installent sur le perchoir de la maisonnette. De retour, les hirondelles cherchent à reprendre leur maison. L'effronté moineau les en empêche!

Après vingt tentatives pour reprendre leur nid, les hirondelles disparaissent.

J'étais bien fâché. Cette cabane avait été préparée par les hirondelles... Je devais intervenir. Me voilà parti chercher une échelle. J'aperçois alors, rassemblées sur un fil électrique, plus de deux cents hirondelles!

À ce moment précis, toutes les hirondelles s'envolent. Elles décrivent un grand cercle vertical dans le ciel d'au moins vingt mètres de diamètre. C'est un vrai manège. Les hirondelles se mettent à tourner en visant le perchoir. Une vraie mitraillade de coups de bec!

Bientôt, le couple de moineaux quitte le perchoir. Les hirondelles reprennent possession de leur maisonnette.

Ces hirondelles ont montré une grande solidarité et fait preuve de leur intelligence.

Toutefois, le moineau n'aurait-il pas, lui aussi, une bonne cervelle d'oiseau? Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent réaliser à notre place?

Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 34-35. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur l'amitié. (241 mots)**

L'amitié

Le plus important avec les pairs, c'est que beaucoup d'entre eux peuvent devenir des amies ou des amis intimes. Les expériences que tu vis avec certains de tes pairs te rapprochent d'eux. Petit à petit, vous créez des liens. C'est ainsi que l'amitié commence.

Tes pairs ne deviendront pas tous tes amies ou tes amis. Ceux qui le deviendront sont ceux avec lesquels tu te sens le mieux. Après tout, l'amitié est fondée sur un partage d'opinions, d'idées et, parfois, de secrets. L'amitié est une question de confiance réciproque. Tes amies et tes amis ont de l'affection pour toi et ils semblent te comprendre mieux que personne.

L'amitié manque beaucoup à Léo. Quand il habitait à Ottawa, son meilleur ami était Raj. Léo et Raj étaient dans la même classe. Ils sont vite devenus de bons amis, et ils ont vécu des moments extraordinaires ensemble.

L'amitié de Léo et de Raj est devenue plus profonde après le divorce des parents de Léo. Léo avait assez confiance en Raj pour lui confier sa tristesse.

Raj semblait toujours comprendre les sentiments de Léo; il savait toujours comment le réconforter. Il racontait des blagues à Léo. Quand Raj formait son équipe pendant les cours d'éducation physique, il choisissait toujours Léo en premier. Raj n'en voulait jamais à Léo d'être trop préoccupé pour bien se concentrer sur le jeu.

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 34. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la pollution. (269 mots)**

Notre avenir

Le film est presque terminé.

La voix du narrateur s'élève : «C'est ainsi que la Terre était il y a seulement 300 ans. Elle est bien différente aujourd'hui. Nous avons détruit la plupart des forêts de notre planète. Beaucoup d'animaux, d'oiseaux et de poissons sont disparus avec les forêts. Les déchets de nos industries ont modifié les océans, les lacs, les cours d'eau et l'air. Nous modifions même le climat de notre planète. Est-ce cela que nous voulons faire avec notre planète?»

«Certaines personnes disent que nous ne pouvons pas progresser sans créer de pollution. Elles disent qu'éliminer la pollution coûte trop cher. Nous sommes les animaux les plus intelligents de la Terre. Nous sommes assez intelligents pour changer le monde où nous vivons. Est-ce que nous sommes assez intelligents pour trouver des moyens de vivre sans le détruire?»

La voix du narrateur se tait. Puis, Mme Takara dit : «Le film nous a montré quelques-uns des changements que nous apportons à notre planète. Est-ce que quelqu'un se rappelle la dernière question du narrateur?»

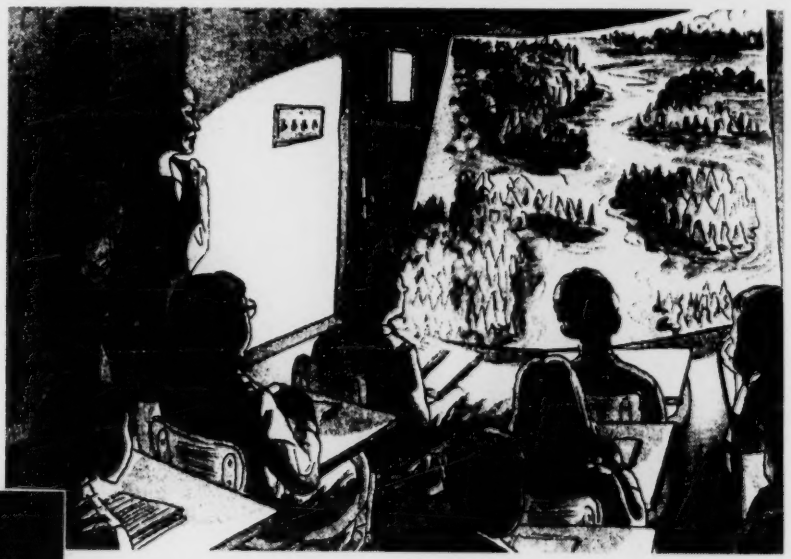
Roman lève la main : «Il a demandé si nous étions assez intelligents pour trouver des moyens d'arrêter la pollution.»

Mme Takara répond : «Oui, c'est bien. Et maintenant, est-ce que quelqu'un se rappelle le titre du film?»

Roman lève la main et il dit : «C'était "Notre avenir"».

«Et qu'est-ce que cela signifie, Roman?»

Roman répond : «Cela signifie que notre avenir dépend des moyens que nous trouverons pour arrêter la pollution. Si nous n'en trouvons pas, la pollution ne disparaîtra pas.»



Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 174-175. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la tuberculose. (365 mots)**

Vieilles maladies, nouveaux problèmes

Certaines maladies transmissibles semblent éliminées, puis elles réapparaissent tout d'un coup et elles infectent un grand nombre de gens. La **tuberculose** est au nombre de ces maladies. La tuberculose ne représente pas un problème grave au Canada. Mais une fois de temps en temps, on rapporte certains cas de tuberculose. Si la maladie n'est pas traitée au moyen de médicaments, elle peut se propager.

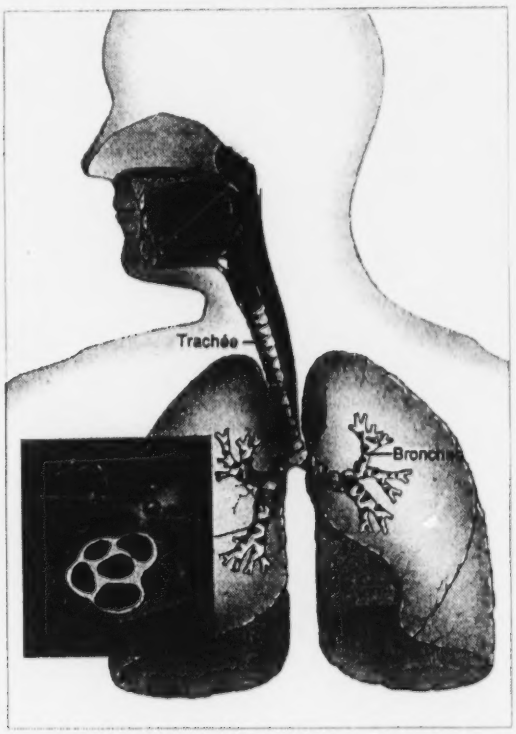
La tuberculose est transmise par des bactéries qui vivent dans l'air. Premièrement, les bactéries entrent dans les voies respiratoires. Ensuite, elles se rendent jusqu'aux poumons et elles y causent de l'infection. Des poumons, les bactéries passent dans le sang et elles s'attaquent à d'autres parties du corps. Généralement, les personnes tuberculeuses sont fatiguées et faibles. Elles toussent beaucoup parce que leurs poumons sont infectés. Parfois, elles crachent du sang. Mais les personnes tuberculeuses ne présentent pas toutes ces symptômes. Certaines personnes ne présentent aucun symptôme. Mais elles peuvent transmettre la maladie.

La tuberculose se propage quand une personne atteinte tousse ou éternue. Les bactéries sont projetées hors de son corps. D'autres personnes inhalent les bactéries. Une personne en bonne santé peut résister aux bactéries. Mais une personne en mauvaise santé ne peut pas y résister.

Comme la tuberculose peut atteindre des jeunes comme toi, tu dois savoir comment te protéger contre cette maladie. Le secret de la prévention c'est ton mode de vie.

Une bonne santé est le meilleur moyen de défense contre la tuberculose. Est-ce que tu te rappelles les trois règles à suivre pour être en bonne santé? Premièrement, prends des repas réguliers et nutritifs. Deuxièmement, prends beaucoup de repos. Troisièmement, fais beaucoup d'exercice. Si tu suis ces trois règles, tu n'as pas à t'en faire avec la tuberculose.

La tuberculose se propage souvent parmi les gens qui vivent les uns près des autres. Toi et les autres membres de ta famille devez vous rappeler les trois règles de la santé.



Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills. Les Éditions de la Chenelière inc. Montréal © 1992, p. 159. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ . Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux amis. (328 mots)**

LE COMPLOT

Chapitre II

Le lendemain, Jean-François m'a montré des photos de son chat. De très bonnes photos : claires, nettes et de couleurs qui semblent vraies. C'est assez rare : je connais très peu de personnes qui maîtrisent la couleur.

Mon frère Pierre a fait plusieurs photos de son amie Isabelle et elles ne sont pas terribles : Isabelle a la figure presque grise. Évidemment, elle n'est pas bronzée dans la vie, mais elle n'est tout de même pas aussi pâle qu'un comprimé d'aspirine. Je critique les photos de mon frère, mais je n'ai pas plus de talent que lui : mes verts sont bruns, mes rouges virent à l'orange; on croirait que je suis daltonienne!

J'ai félicité Jean-François en lui racontant mes déboires photographiques.

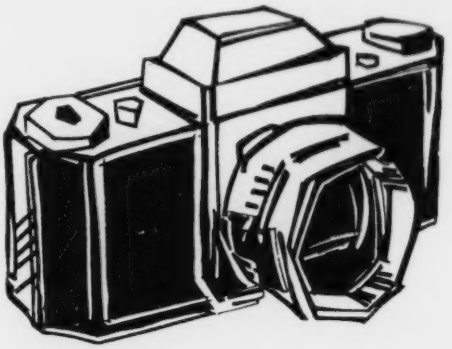
– De toute façon, je n'ai absolument pas le sens artistique. Je dessine ou plutôt gribouille comme un enfant de deux ans; je n'ai pas l'oreille musicale et tu sais que la composition française est une véritable épreuve pour moi! Tu t'en tires beaucoup mieux.

– Mais tu es meilleure en sciences.

– C'est facile, j'aime ça.

– Pas moi. Je m'amuse un peu avec mon ordinateur, mais je préfère dessiner. J'y pense, tu n'es jamais venue voir mon ordinateur. Pourquoi?

J'ai éclaté de rire :



– Tu m'énervais trop!

– Et maintenant?

– Je te trouve bizarre.

Jean-François avait l'air surpris :

– Moi, bizarre?

– Oui, tu es soit insupportable, soit très gentil. Je ne comprends pas pourquoi tu veux toujours te battre ou te faire remarquer. C'est énervant.

Jean-François protestait :

– Mais j'avais raison de me battre. Toi aussi d'ailleurs, tu t'es déjà battue.

Un point pour lui; c'est vrai que j'ai déjà fait avaler du sable à Mélanie Hunt. J'ai sourcillé, Jean-François a rigolé :

– Et maintenant, veux-tu venir voir mon ordinateur samedi?

– Oui. Si ma mère accepte. Elle est assez sévère.

– Moi, je peux faire ce que je veux.

Source : Le complot, Chrystine Brouillet, Éditions de la courte échelle, Montréal (Canada H2T 1S4), © 1985, p. 21-22. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur les roches. (389 mots)

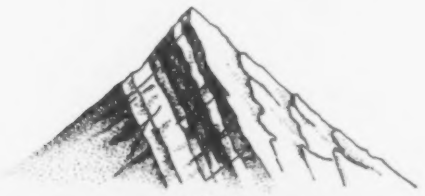
Des livres d'histoire dans la pierre

Les processus de formation des roches ne se sont pas arrêtés. Tu peux les voir à l'œuvre aujourd'hui dans les eaux boueuses qui se déversent dans la mer ou dans la lave qui s'écoule d'un volcan. Lorsque tu as compris que les processus sont continus, tu peux en arriver à une conclusion intéressante : les roches n'ont pas toutes le même âge! Différentes roches se sont formées à différentes époques. Nous savons que les roches les plus récentes sur Terre ont seulement quelques années. Des géologues ont observé la «naissance» de ces roches lors du refroidissement de la lave ardente. Les scientifiques estiment que les roches les plus anciennes sur Terre peuvent avoir environ 4 milliards d'années. Étant donné qu'il n'y avait pas de géologues — et personne d'autre d'ailleurs — à ce moment-là, il faut trouver d'autres types de preuves pour déterminer l'âge de ces roches.

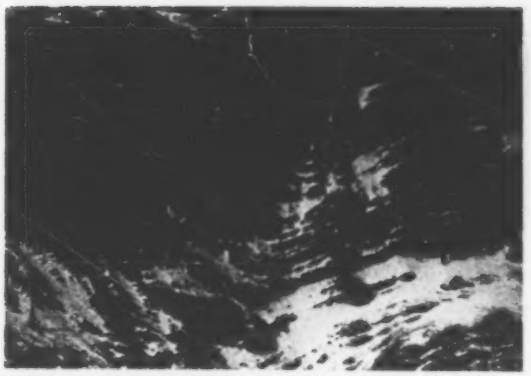
Il est peut-être difficile pour toi d'accepter l'idée qu'une roche puisse être ancienne ou récente car toutes les roches se ressemblent beaucoup. Tu peux voir la différence entre une personne âgée et une personne jeune. Tu peux également voir la différence entre un vieil arbre et un arbre jeune. Mais comment peux-tu dire si une roche est ancienne ou récente?

Jusqu'à récemment, les scientifiques ne disposaient pas de moyen de déterminer exactement l'âge d'une roche. Pour déterminer un âge exact, ou âge **absolu**, il faut avoir une sorte de calendrier sur lequel sont

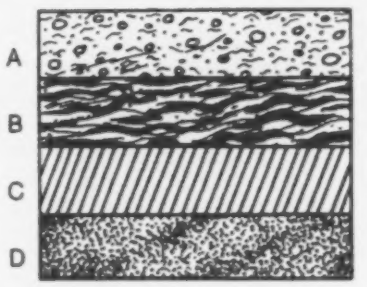
enregistrés des événements. On peut ensuite regarder le calendrier et dire, par exemple que telle chose s'est produite il y a exactement trois ans et deux mois. Cependant, il existe une autre façon de parler du temps. Tu as probablement parlé d'événements qui se sont produits «avant que je sois née» ou bien, tu peux dire que tel événement a eu lieu «après ma septième année». Ces descriptions ne sont pas précises, mais elles indiquent l'âge **relatif** de différents événements que l'on compare entre eux. Nous pouvons aussi faire appel à la notion d'âge relatif lorsque nous parlons des roches. En te basant sur tes connaissances au sujet de la formation des roches, tu peux chercher plusieurs indices montrant que certaines roches sont plus anciennes que d'autres.



mont Rundle



Comment cette roche sédimentaire s'est-elle plissée?



Roches sédimentaires en couches

Source : Les Sciences apprivoisées 8 , Mary Kay Winter et autres. Guérin éditeur, Montréal © 1992, p. 172-173. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur le saumon. (251 mots)

Cœur de saumon

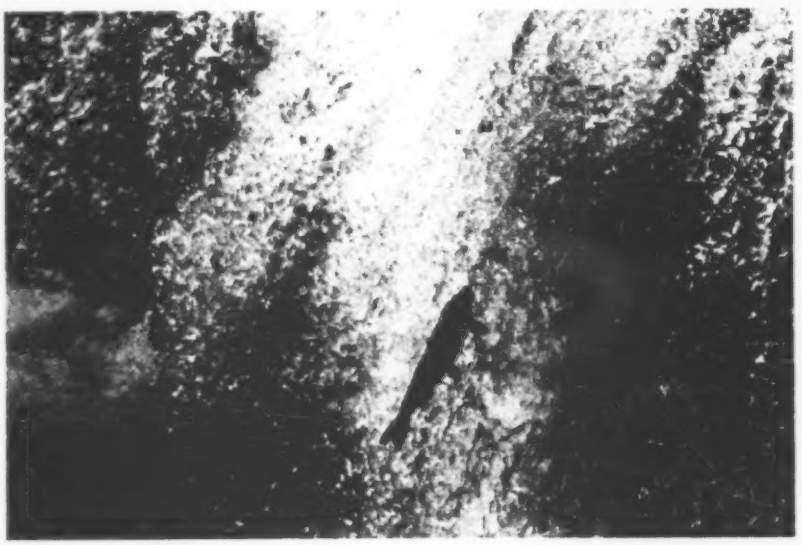
Tout le monde sait aujourd'hui que le saumon, un jour, revient à son ruisseau natal. Ne fait-il pas preuve d'un grand courage?

Il y a cinq ans déjà, un œuf de saumon rouge a été déposé dans le ruisseau. Il en est sorti un petit poisson qui est demeuré douze mois dans ces eaux. Puis comme il avait bien grandi, une force irrésistible l'a poussé à s'en aller. De cours d'eau en cours d'eau, il a descendu le courant. Une fois dans l'océan, il ne s'est occupé qu'à manger et à grossir. Enfin, il est devenu adulte. Et le voici quatre ans plus tard, qui réussit à franchir la chute d'eau douce! Il ne mesure pas loin d'un mètre et pèse environ six kilos.

C'est qu'en plein océan, une autre force irrésistible s'est emparée de lui. Il se trouvait alors à des centaines, voire à un millier de kilomètres de cette cascade. On ne sait toujours pas ce qui l'a guidé, mais il a retrouvé son chemin! Ce saumon parvient à revenir au ruisseau de son enfance pour y donner la vie.

Il va rendre en même temps celle qu'il a reçue. La nageoire dorsale se détache d'elle-même, le corps se décolore, la chair se décompose. Pendant ce temps, toujours vivant, l'animal se laisse couler sur le flanc. Bref, avant deux semaines, il sera mort.

Cruelle, la nature? Les saumons morts vont enrichir les eaux de leur ruisseau natal. Le ruisseau pourra donc rassasier et engraisser ses habitants. Habitants, qui à leur tour, pourront bientôt servir de nourriture aux jeunes saumons en croissance. Même mort, le saumon est encore utile à ses petits.



Source : Systèmes-Extra, Gilles Massé, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 76-77. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Philippe. (419 mots)**

Philippe... en six dimensions

Philippe monte à sa chambre pour se coucher. Sa chambre, c'est comme une partie de lui-même. Il y règne une bonne chaleur qui le met à l'aise. Il a choisi les rideaux et le couvre-lit, montrant les personnages du *Retour du Jedi*. Il a choisi les affiches qui sont au mur, celles de Corey Hart et de Julien Cler. Ses jouets reluisent sur les tablettes de son étagère : les robots transformables, les personnages du *Seigneur des Anneaux*. Sa chambre exprime ses goûts. Elle est une dimension de sa personnalité. Oui, la chambre de Philippe est un prolongement de lui-même. C'est comme la coquille de l'huître, ou comme la petite maison ronde que l'escargot porte sur son dos. Il aime bien dormir chez les copains, parfois, mais dans sa chambre c'est différent : sa chambre c'est lui.

Philippe se déshabille avant de se mettre au lit. Ses vêtements, voilà une autre dimension de sa personnalité. Il est à l'âge où il les choisit tous lui-même. Ses parents lui font confiance et lui confient l'argent pour les acheter. Cette chemise qui se boutonne sur le côté de la poitrine, et dont le revers est d'une couleur différente, elle est à son goût. Ce jean bleu pâle, il l'a préféré aux pantalons plus amples qui sont à la mode. Philippe trouve qu'il paraît plus grand avec des jeans ajustés! Dans sa garde-robe, il n'a pas tant de vêtements, mais chacun correspond à sa personnalité. Il aime sentir sur sa peau des textures différentes.

Les teintes qu'il porte sont ses couleurs favorites, même celles de ses sous-vêtements.

Le voici prêt à se coucher. En faisant un pas vers la lampe pour l'éteindre, il voit son reflet dans la glace au-dessus de la commode. Son corps, bien sûr, son corps est vraiment *lui-même*. Il l'est davantage que sa chambre et ses vêtements, qui sont des enveloppes de sa personne. Son corps, *c'est* sa personne. Philippe est plutôt bien, il le sait malgré l'appareil dentaire qu'il doit porter pour redresser ses dents.

Dans le noir, Philippe ferme les yeux et cesse de bouger. Philippe est très conscient de son cerveau, qui fonctionne encore mais s'apprête au repos. Son cerveau voilà bien le centre de son être, le centre de sa personne.

Source : Systèmes Intra, Daniel Germine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 13-14. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici une histoire épeurante. (454 mots)

La peur

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.

On s'expliqua. Le vieux remit son arme contre le mur et ordonna de préparer ma chambre; puis, comme les femmes ne bougeaient point, il me dit brusquement :

«Voyez-vous, Monsieur, j'ai tué un homme, voilà deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir.»

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

«Aussi, nous ne sommes pas tranquilles.»

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse. Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

Près du foyer, un vieux chien, presque aveugle et moustachu, un de ces chiens qui ressemblent à des gens qu'on connaît, dormait le nez dans ses pattes.

Malgré mes efforts, je sentais bien qu'une terreur profonde tenait ces gens, et chaque fois que je cessais de parler toutes les oreilles écoutaient au loin. Las d'assister à ces craintes imbéciles, j'allais demander à me coucher, quand le vieux garde tout à coup fit un bond de sa chaise, saisit de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : «Le voilà! Le voilà! Je l'attends!» Les deux femmes retombèrent à genoux dans leurs coins en se cachant le visage; et les fils reprirent leurs haches. J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et levant sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu de son œil presque éteint, il poussa un de ces lugubres hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir, dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile, dressé sur ses pattes comme hanté d'une vision, et il se mit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide, cria : «Il le sent! il le sent, il était là quand je l'ai tué.» Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.

Malgré moi, un grand frisson me courut entre les épaules. Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayante à voir.

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger : il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve; et la peur, l'épouvantable peur entrait en moi; la peur de quoi? Le sais-je? C'était la peur, voilà tout.

Source : «Contes», Guy de Maupassant, paru dans : Textes et Contextes 3 - 1re partie, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1984, p. 24-25. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur le problème des déchets. (355 mots)

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire

Les sites d'enfouissement sanitaire doivent permettre l'évacuation sécuritaire et à long terme des déchets solides. Les sites sont choisis de manière à empêcher les déchets toxiques de contaminer l'eau potable en infiltrant les eaux souterraines. Les zones susceptibles d'être inondées ne sont pas utilisées comme sites d'enfouissement sanitaire.

Une fois rempli et recouvert de terre, le site d'enfouissement doit être surveillé pour assurer qu'aucune matière toxique ne s'infiltre dans les eaux souterraines et qu'aucun gaz dangereux, comme le méthane produit par les déchets en décomposition, ne s'échappe dans l'air.

Les industries sont-elles les seules à produire des déchets toxiques, susceptibles de contaminer l'eau souterraine si le site est inadéquat? Malheureusement, non. Ainsi, bon nombre de produits et appareils d'usage domestique contiennent des métaux qui ne sont pas dangereux comme tels, mais qui peuvent le devenir. Le cadmium, par exemple, un métal qui entrait autrefois dans la composition des réfrigérateurs et des boîtes de conserve, est insoluble dans l'eau. Mais si l'eau est légèrement acide, le cadmium comme bien d'autres métaux se dissout et contamine l'eau souterraine, qui pollue ensuite les lacs et les rivières. Le plomb entrait autrefois dans la composition de la peinture et le mercure, dans celle des appareils électriques. Ces deux substances sont toxiques lorsqu'elles sont dissoutes et évacuées dans nos cours d'eau.

L'un des problèmes que pose la gestion des déchets solides est la nécessité de surveiller un site d'enfouissement pendant des années après son remplissage.

Un autre problème est l'augmentation constante du volume de déchets solides qui doit être éliminé. Les sites d'enfouissement se remplissent vite et les autorités municipales ont de plus en plus de difficultés à en trouver de nouveaux, parce que les gens n'en veulent pas près de chez eux.

Une solution partielle au problème des déchets solides serait d'essayer d'en réduire le volume, autrement dit, essayer d'en produire moins.

Site d'enfouissement sanitaire. Les déchets de la journée sont entassés et recouverts d'une couche de terre.

Source : Les Sciences apprivoisées 9, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 299-300. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les tremblements de terre. (426 mots)**

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre

Une ville canadienne de la côte ouest court un grand risque d'être frappée par un tremblement de terre dans un avenir rapproché. Imagine que l'on vienne juste de te demander de concevoir une structure qui ne s'effondrait pas lors d'un tremblement de terre. Comment t'y prendrais-tu pour relever ce défi?

Pense à ce qui se passe lors d'un tremblement de terre : le sol se soulève, se fissure et se gondole. Tu chercheras peut-être avant tout à réduire au minimum le contact entre le bâtiment et le sol! Est-ce possible? Est-ce que les bâtiments ne doivent pas être fermement «ancrés» dans le sol?

M. Bogue Babicki, un ingénieur de Vancouver, a remarqué que les arbres sont rarement endommagés lors des tremblements de terre. Le tronc d'un arbre constitue une colonne centrale souple et résistante. Il est possible que l'arbre se mette à se balancer violemment pendant un tremblement de terre, mais les branches plus légères qui rayonnent de la colonne peuvent se mouvoir librement, sans subir de dégâts.

M. Babicki décida d'appliquer ces observations à la conception d'un édifice résistant aux tremblements de terre – l'édifice Westcoast possédé par la Westcoast Transmission Company Limited de Vancouver.

En quoi cet édifice est-il semblable à un arbre? Le «tronc» de l'édifice Westcoast est un noyau en béton creux qui renferme les ascenseurs, les conduits de chauffage et le filage électrique de l'édifice. Les 15 étages sont suspendus par des câbles d'acier à la «couronne» (au sommet) du tronc (le noyau). Ainsi, tout comme les branches d'un arbre, les étages peuvent se mouvoir librement pendant un tremblement de terre. Comme le faisait remarquer un habitant de Vancouver, «je ne sais pas ce qui retient les étages; ils doivent être suspendus à quelque chose.» À l'instar de l'arbre, cet édifice remarquable n'est en contact avec le sol que par son noyau.

Des équipes d'ingénieurs étudient constamment les édifices dans les régions sujettes aux séismes afin de comprendre pourquoi certains s'effondrent alors que d'autres restent debout. Les renseignements recueillis leur servent à concevoir des édifices qui résistent mieux aux tremblements de terre. Les données sont obtenues à l'aide d'appareils de contrôle sismique spéciaux installés à l'intérieur et autour des édifices. Ces données sont entrées dans des ordinateurs qui simulent ensuite les effets d'un tremblement de terre sur les édifices.

Les vibrations sismiques ont provoqué le déplacement et le gondolement de l'asphalte.

L'édifice de la Westcoast Transmission à Vancouver.

Source : Les Sciences apprivoisées 8, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 202 et 203. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une jeune fille. (399 mots)**

Les roses de mon père

Il hésita sur le seuil. Il porta le regard vers l'une et l'autre des petites filles aux quatre coins de la chambre d'hôpital. Puis, lentement, il s'avança vers moi. Il se tint près de mon lit en silence et immobile un bon moment, l'air triste et perdu. Sous l'effet du calmant, je sommeillai peut-être un moment. Ou bien je rêvai, à moitié endormi! Mon père me demanda si je souffrais. Je lui dis que je ressentais seulement une légère brûlure là où on m'avait ouvert le ventre. Alors il me demanda de bien manger dès que je le pourrais, afin de vite reprendre des forces. Et il me rappela qu'il me faudrait pendant quelque temps éviter les jeux trop violents.

Un peu mieux réveillée, je tournai la tête vers lui pour essayer de lui faire un sourire rassurant. Je vis alors qu'il avait dans les mains trois roses. De celles qu'il avait achetées pour fleurir le tour de la maison. Maman ne les aimait guère; moi non plus. En fait, personne à la maison ne les aimait, sauf mon père. Que leur reprochions-nous donc au juste? Ce n'étaient pas en réalité de très belles roses. Elles étaient touffues. Leurs pétales s'enroulaient très étroitement les uns sur les autres. Aussitôt nées, aussitôt fanées. Elles se tachaient à une goutte de pluie. Elles n'avaient vraiment pour elles que leur parfum.

Celles que mon père tenait à la main me parurent pourtant belles. Les avait-il choisies avec grand soin? Ou bien est-ce qu'enfin je savais mieux voir? J'éprouvais du regret à n'avoir jamais aidé mon père à les soigner. Il n'en demandait pas beaucoup. Seulement de verser notre eau savonneuse sur les rosiers après nous être lavé

les mains. Je songeai que je n'avais presque jamais obéi à la consigne. Je promis à papa que je m'efforcerais de recueillir de l'eau savonneuse à leur intention.

«Ce n'est pas un si gros effort, répondit-il. Le savon agit comme insecticide.»

Mon père posa les trois roses, têtes déjà un peu penchées, dans mon verre à eau. Il s'en alla à pas lents. Il me sembla qu'il avait un peu l'allure des roses fatiguées. J'enfouis mon visage dans l'oreiller comme pour me cacher de la douleur, afin que jamais plus elle ne me trouve.

Source : Roy, Gabrielle. La détresse et l'enchantement (p. 39 à 44) Copyright : Fonds Gabrielle Roy (1984), paru dans : Symphonie des cinq sens, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1985, p. 28-29. Reproduit avec permission du Fonds Gabrielle Roy.

TEXTES DE CLOSURE

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de mon ami Luc.**

Voici mon ami Luc

Je vais vous présenter mon ami Luc. Luc a un frère

_____ une sœur. C'est _____
1 2

l'aîné de la _____. Il a les cheveux
3

_____. Il mesure 1 mètre.
4

_____ 'est un garçon sérieux.
5

_____ lit beaucoup. Il joue _____
6 7

piano. Mais il fait _____ du sport.
8

Au camping, _____ a nagé dans la
9

_____.
10

C'était une belle _____ neuve. L'eau était
11

_____ et profonde. Voilà, c'était mon ami Luc.
12

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 1-Fr/1.)

Source : Baluchon messager, Recueil de textes - 1re partie, Français 2, Georges Pelletier, Lidoc Inc., Montréal © 1984, p. 18.
Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les maisons.**

Les maisons

Il y a toutes sortes de maisons.

Il y a des _____ pour les animaux.
1

Il _____ a des
2

maisons pour

_____ plantes.
3

Il y a _____ maisons sous
4

la terre.

_____ y a des maisons
5

_____ les airs.
6

Il y _____ des maisons en paille.
7

_____ y a des maisons _____
8 9

voyagent sur la route.

_____ y a des
10

maisons _____
11

voyagent sur l'eau.

_____ y a toutes
12

sortes _____ maisons.
13

Mais moi, j' _____ la maison la plus
14

_____. Ma maison est sur mon dos. Je peux
15

l'amener partout où je vais.

Bonne nuit!

(Voir **Guides de correction et échelles d'appreciation**, p. 1-Fr/2.)

Source : Menu-Mémo 1, 2e partie, livret 17, Serge Bureau. Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Mirabelle.**

Mirabelle se déguise

Mirabelle a une idée. Mirabelle va se déguiser.

_____ (1) cherche des vêtements. Mirabelle _____ (2) un costume de clown. _____ (3) met le grand pantalon. _____ (4) met les grands souliers _____ (5) papa. Mirabelle met un _____ (6) tee-shirt. Elle colorie ses _____ (7) et ses lèvres. Elle _____ (8) une balle rouge sur _____ (9) nez.

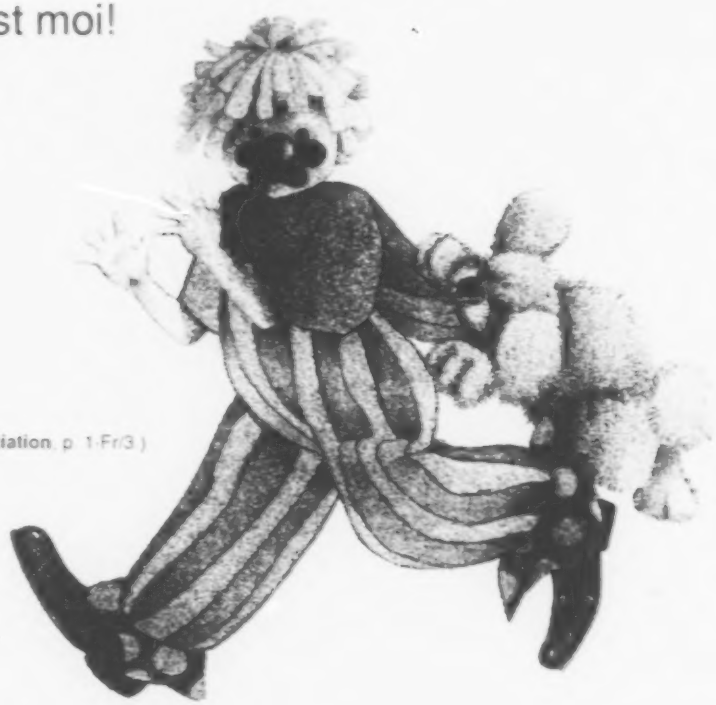
Mirabelle cherche Néron.

_____ (10) voit le clown. Néron _____ (11) que Mirabelle est un _____ (12). Il saute et attrape

_____ voleur. Les vêtements de
13
_____ sont déchirés. Mirabelle crie :
14
«_____ 'est moi!
15
C'est moi, Mirabelle!»

Mirabelle est fâchée.

Néron rit.



(Voir **Guides de correction et echelles d'appréciation**, p. 1-Fr/3.)

Source : Mirabelle messagères, Recueil de textes - 1e partie, Français 1, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal © 1986, p. 26-34.
Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une nouvelle élève.**

Une nouvelle amie

Puasie et ses parents viennent d'arriver dans notre ville. Ce sont des Inuit. _____ (1) vont habiter la même _____ (2) que nous.

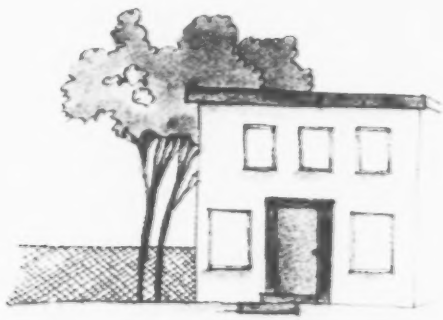
Hier, dimanche, _____ (3) se sont promenés dans _____ (4) rue. Ils sont allés _____ (5) 'à l'école.

Aujourd'hui, _____ (6), Puasie arrive dans la _____ (7) de l'école. Elle _____ (8) qu'il y a _____ (9) d'enfants. Elle regarde _____ (10) ces enfants qui jouent.

_____ enfants jouent au ballon,
11

_____ 'autres font une ronde _____
12 13

chantent.



Elle a l' _____ d'être
14

très gentille. _____
15

Puasie est seule. Personne ne la connaît. Alors, je me décide. Je m'avance vers elle . . .

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 2-Fr/4.)

Source : Baluchon messager, Recueil de textes - 1re partie, Français 2, Georges Pelletier, Lidec Inc., Montréal © 1984, p. 24. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une partie de hockey.**

Le hockey

Nicolas joue au hockey avec ses amis. Hugo est gardien de but. Nicolas arrive devant Hugo. _____[1] lance. Le gardien de _____[2] arrête la rondelle. «Un _____[3]!» s'écrie Nicolas.

«Non!» _____[4] 'écrie Hugo.

«Regarde.» Hugo _____[5] la rondelle.

Nicolas lance _____[6] bâton. «Tu triches! Tu _____[7] sorti la rondelle!»

Les _____[8] enfants s'approchent. «Il _____[9] tout le temps que _____[10] gagnes.» dit Samuel. «Tu _____[11] fâches tout le temps _____[12] hockey» dit Annie.

«On _____ s'amuser, pas se _____»
13 14

dit Hugo. Nicolas s' _____ va.
15

À la maison, _____
16

est seul; il s' _____.
17

Nicolas voit ses amis à la patinoire.

Ils ont beaucoup de plaisir.

Nicolas retourne à la patinoire.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation** p. 2-Fr/5.)

Source : À mots découverts, livret 36, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval. © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du papa de Patrice.**

Un papa vedette

Le père de Patrice, c'est une vedette. Oui, oui, une vraie _____(1). Il chante à la _____(2). Il fait des disques, _____(3) vrais disques!

Tous les _____(4) sont jaloux de Patrice. _____(5) voudraient tous avoir un _____(6) vedette. Aujourd'hui, le père _____(7) Patrice est venu à _____(8) 'école. Tous les enfants _____(9) autour de lui. Même _____(10) professeure lui a demandé _____(11) autographe! Patrice était fier _____(12) son père.

Mais le _____ de Patrice n'est pas
13

_____ longtemps. Il était pressé. _____
14 15

devait aller chanter à Vancouver. _____ a embrassé
16

Patrice sur _____ front, puis il est _____.
17 18

J'ai dit à _____ :
19

- Tu es chanceux! Ce _____, tu vas voir ton
20

_____ à la télé.
21

Patrice _____ dit oui, mais il _____
22 23

l'air un peu triste. Peut-être que Patrice s'ennuie parfois.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appreciation**, p. 2-Fr/6.)

Source : Mémo 2, Manuel de l'élève D. Suzanne Guillemette. Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 44-45. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Zobulle.**

La peur de Zobulle

Depuis quelque temps, Zobulle est inquiet. Quand il se couche _____(1) soir, il entend des _____(2).

Zobulle a peur. Il _____(3) veut plus se coucher. _____(4) fait tout pour ne _____(5) se coucher.

Par exemple, _____(6) décide de prendre un _____(7) quelques minutes avant l' _____(8) du coucher. Il reste _____(9) une heure dans le _____(10).

Un soir, Zobulle s' _____(11) levé quatre fois. La _____(12) fois, il s'est _____(13) pour manger un biscuit.

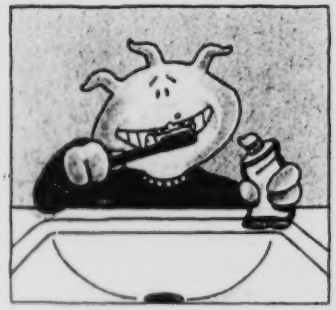
_____ deuxième fois, il s' _____ levé
14 15

pour boire un _____ de lait.
16

La troisième _____, il s'est
17

levé _____
18

se brosser les dents.



_____ la quatrième fois, il _____ ' est
19 20

levé pour aller _____ toilettes.
21

Son père et _____ mère ont tout fait
22

_____ aider Zobulle.
23

Ils lui _____ lu des
24

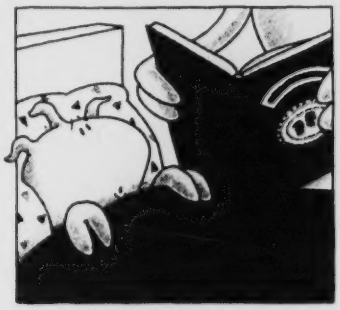
histoires au _____.
25

Ils ont allumé une _____
26

dans sa chambre. Ils _____ même fait jouer de
27

_____ musique douce pour l' _____ à
28 29

s'endormir.



Ça _____ 'a rien donné.
30

Zobulle a toujours peur du bruit, le soir, quand il est dans son lit.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 3-Fr/7.)

Source : Périscope, 2e année-immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal © 1991, p. 22 à 25. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur le jour et la nuit.**

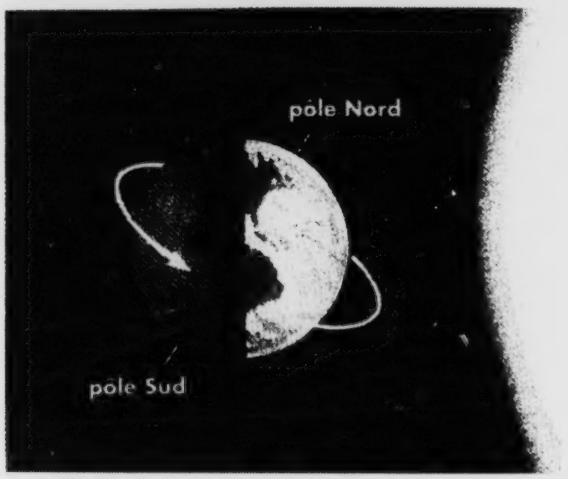
Le jour et la nuit

Imagine que tu es dans un vaisseau spatial. Tu regardes la planète _____(1). Ton capitaine te donne _____(2) mission spéciale. Tu dois _____(3) comment la Terre se _____(4). Qu'est-ce que _____(5) diras dans ton premier _____(6)?

La Terre est une _____(7); elle tourne autour du _____(8). Elle tourne aussi sur _____(9) - même, mais nous ne _____(10) sentons pas. La Terre _____(11) un tour complet en 24 _____(12). Nous appelons cette période _____(13) jour. Au cours de _____(14) période, certains pays font _____(15) au soleil et reçoivent _____(16) lumière. C'est le _____(17) dans ces pays.

Pendant _____ (18) temps, les pays situés _____ (19) l'autre côté de _____ (20) Terre font face à _____ (21) 'espace. L'espace est _____ (22). C'est la nuit _____ (23) ces pays.

La Terre _____ (24) un tour complet chaque _____ (25). Tous les pays ont quelques heures de clarté et quelques heures d'obscurité par période de 24 heures.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 3-Fr/8)

Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres, Copyright © 1991, Montréal, p. 91. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une famille très occupée.**

Merci!

Ma mère travaille à l'extérieur depuis quinze jours. Maintenant, je dois faire _____ (1) lit et ranger mes _____ (2). Quel travail!

Le midi, _____ (3) mets la table. Après _____ (4) dîner, je fais la _____ (5) avec maman. Je n' _____ (6) plus le temps de _____ (7) 'amuser. Quand j'ai _____ (8), c'est déjà l' _____ (9) de retourner à l'_____ (10).

L'après-midi, quand _____ (11) reviens de l'école, _____ (12) dois faire mes devoirs _____ (13) seul. Quand maman arrive, _____ (14) 'ai souvent quelques petits _____ (15) à lui rendre.

Je _____ 'ai plus le temps _____ voir mes amis. Je _____ toujours occupé. Je n' _____ peux plus. Je suis _____. Ce n'est pas _____. Dès demain, je vais _____ parler à maman.
16 17 18 19 20 21 22

Mais _____ 'y pense... maman a _____ fait tout ce travail _____ seule. Elle ne s'est jamais plainte. Je ne l'ai jamais aidée...
23 24 25

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 3-Fr/9.)

Source : D'images en mots, 3e année, manuel de lecture, Pol Danheux et Micheline Rainville-Pépin, Modulo Éditeurs inc., Mont-Royal Québec © 1985, p. 32. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un cadeau d'anniversaire.**

Drôle de cadeau!

Ce matin, à mon réveil, j'ai eu toute une surprise! La surprise de ma _____(1)? Pas tout à fait. _____(2) serait plutôt la surprise _____(3) mes dix ans.

C' _____(4) la première fois que _____(5) 'utilise deux chiffres pour _____(6) mon âge. Un, zéro. _____(7)! Dix ans! Cela me _____(8) tout drôle!

Ma mère _____(9) me réveiller en chantant :

«_____(10) anniversaire, Annick! Joyeux anniversaire, _____(11)!»

— Tu n'as pas _____(12) mon anniversaire de naissance?

— _____(13) ton anniversaire de naissance? _____(14) de la vie! Tu _____(15) 'en parles depuis des _____(16)...»

C'est le matin _____(17) petites gâteries. Maman m' _____(18) un jus de pêche _____(19) lit. Chouette!

C'est _____ jus préféré. La journée _____ bien. Ma
20 21
mère me _____ ma naissance, il y _____ dix ans.
22 23
Elle sourit. _____ pense que cette journée-_____
24 25
est encore très spéciale _____ elle. Et pour moi
26
_____!
27

«Allez! Dépêche-toi! Finis _____ jus. J'ai une
28
_____ surprise pour toi. Mais _____ 'abord, voici ta
29 30
carte.»

_____ 'ouvre l'enveloppe et _____ lis le
31 32
message : «À _____ fille, pour te rappeler _____
33 34
premiers jours de ta _____, Maman.»
35

«Enfin, je peux déballer mon cadeau!»

En un rien de temps, j'enlève le chou, je déchire le papier et j'ouvre la boîte. Surprise!

Qu'est-ce que je trouve?

— C'est ton bracelet d'hôpital.

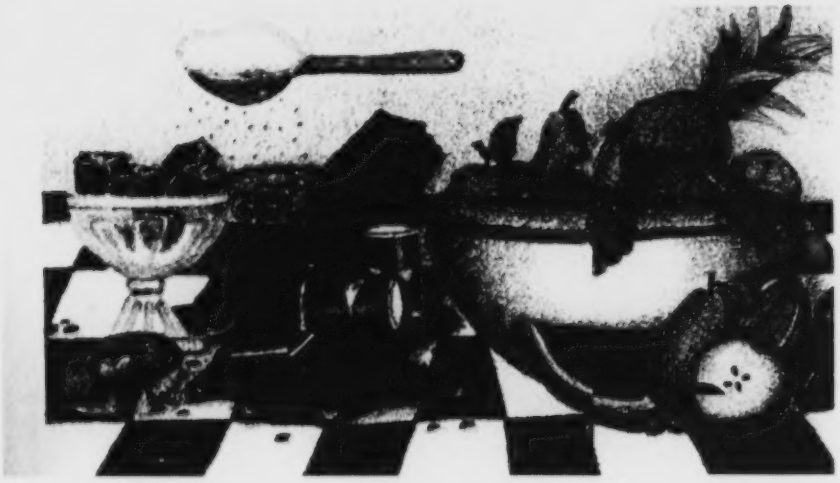
(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4-Fr/10.)

Source : Entre 4 yeux - Clin d'œil, Jasmine Dubé, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1990, p. 56-57. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur le sucre.**

La vérité sur. . . le sucre



La plupart des gens aiment le sucre. Et toi, est-ce _____(1)_____ tu aimes les choses _____(2)_____? Probablement que oui parce _____(3)_____ le sucre, c'est _____(4)_____ au goût. Mais si _____(5)_____ en mange trop, c'_____(6)_____ mauvais pour la santé. _____(7)_____, des enquêtes ont montré _____(8)_____, chez nous, les gens _____(9)_____ près de 50 kg de _____(10)_____ par année : c'est _____(11)_____ le poids de deux _____(12)_____ de ton âge! C' _____(13)_____ beaucoup trop.

Le sucre _____(14)_____ 'est pas entièrement mauvais; _____(15)_____ ton corps, il produit _____(16)_____ l'énergie. Le sucre

_____ vite digéré. C'est _____, quand tu manges,
17 18

par _____, une tablette de chocolat, _____ faim est
19 20

vite calmée. De _____, tu sens bientôt un _____
21 22

d'énergie.

Mais si _____ en prends trop, le _____, au lieu
23 24

de se _____ seulement en énergie, se _____ aussi
25 26

en graisse. De _____, l'énergie que tu _____ ne
27 28

dure pas longtemps _____, bientôt, tu as encore
29

_____. Enfin, le sucre prend _____ place d'autres
30 31

aliments _____ à ton corps.
32

Si _____ sucre produit de l'_____ et de la
33 34

graisse _____ ton corps, il ne _____ 'apporte pas
35 36

grand-chose _____ 'autres : pas de vitamines,
37

_____ de minéraux.
38

De plus, _____ sucre fait carier tes _____.
39 40

Comment? Les aliments laissent sur tes dents des bactéries.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4 Fr/11.)

Source : Les mots endimanchés, Josée Valiquette et Henriette Major, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal © 1984, p. 145. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la pêche.**

Plaisirs de la pêche

Linda et ses élèves ont décidé d'écrire un article pour le journal de l'école. Ils ont choisi de parler de la pêche et discutent de ce sujet.

— *Pourquoi aimez-vous la pêche?*

— J'aime faire des _____ (1) et rapporter du poisson _____ (2) le repas. Je suis _____ (3) quand il y en _____ (4) beaucoup.

— Je n'aime _____ (5) le goût du poisson. _____ (6) j'aime pêcher. J' _____ (7) voir le poisson sauter _____ (8) bout de la ligne.

— _____ (9), j'ai l'impression _____ (10) jouer un tour au _____ (11) quand je pêche. C' _____ (12) moi la plus forte. _____ (13) je ne pêche pas _____ (14) la ligne. Je pêche _____ (15) un seau, j'aime _____ (16) les poissons sauter dans _____ (17) seau. Je les remets _____ (18) la rivière ensuite. Je _____ (19) 'aime pas les faire _____ (20).

— J'aime pêcher parce _____ (21), pour y aller,

on _____ (22) dans les bois. Parfois _____ (23) rencontre des animaux sauvages.

— _____ (24) 'aime ça aller avec _____ (25) père. Ce n'est _____ (26) parce que j'aime _____ (27) mais parce que nous _____ (28) ensemble. Je ne prends _____ (29) beaucoup de poissons. J' _____ (30) rester assis près de _____ (31) rivière, je trouve ça _____ (32) et ça sent bon.

— _____ (33) *trouvez-vous pas difficile* _____ (34) *rester immobile très longtemps?*

— _____ (35) 'est un peu difficile _____ (36) il le faut bien. _____ (37) ne faut pas faire _____ (38) aux poissons. Parfois j' _____ (39) des crampes partout.

— Moi, _____ (40) ne trouve pas ça trop difficile. Je me concentre sur le poisson, ça m'aide.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4 Fr/12.)

Source : Quatratout-Eau, Marie-Antoinette Deloline, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1984, p. 56-57. Reproduit avec permission.

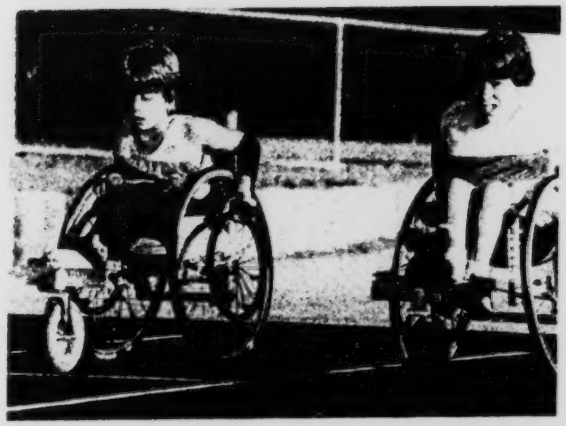
Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la bonne forme physique.**

Le secret de la forme

Chaque jour, tu as besoin de trois choses pour être en forme. Les aliments sont la première de ces choses.

Ton _____ (1) utilise certaines substances contenues _____ (2) les aliments. Les aliments _____ (3) beaucoup d'énergie à _____ (4) corps. Ils aident ton _____ (5) à grandir et à _____ (6) fonctionner. Ils aident ton _____ (7) à reprendre des forces. _____ (8) aliments contiennent différentes substances _____ (9) à ton corps. Il _____ (10) important d'apprendre quels _____ (11) sont les meilleurs pour _____ (12).



La deuxième chose qui

_____ nécessaire
13

à ton corps _____
14

être en forme est

_____ 'exercice.
15

L'exercice aide _____ muscles à rester forts _____
16 17

fermes. L'exercice aide _____ cœur et tes poumons
18

_____ mieux fonctionner. L'exercice _____'aide à
19 20

éliminer la _____ et à avoir les _____ claires. Il y a
21 22

_____ sortes d'exercices. Il _____ important de
23 24

savoir quelles _____ sont les plus utiles _____ toi.
25 26

Le repos est _____ troisième chose nécessaire à
27

_____ corps pour être en _____. Tu te reposes
28 29

quand _____
30

te détends et quand

_____ dors.
31

Pendant ton sommeil,

_____
32

corps reprend des forces.

_____ muscles
33

et ton cœur _____ détendent.
34

Le sommeil repose _____ esprit. Il est important de savoir quand te
35
reposer. Il est important de savoir aussi quelle quantité de sommeil il te faut.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Fr/13.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 1, Grant Ellis et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 75. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une petite roche.**

Aïe! Réveille-toi!

Mathew se promène autour du chantier de construction. C'est ce qu'il fait depuis le début de ses vacances. Les dix derniers jours, il les a passés ici, à regarder tous ces camions et ces grues travailler. Mais ce matin, Mathew a fait toute une découverte.

_____ (1) a commencé quand il _____ (2) trouvé une petite roche _____ (3). Mathew regardait la roche _____ (4) beaucoup d'attention. Elle _____ (5) semblait pas très solide. _____ (6) quelques secondes, Mathew la _____ (7) par terre. Elle se _____ (8) en deux morceaux. Mathew _____ (9) la roche pour l' _____ (10) de nouveau. Il voulait _____ (11) de quoi elle avait _____ (12) 'air à l'intérieur.

_____ (13) surprise! À l'intérieur _____ (14) la roche, il y _____ (15) un insecte. Un insecte _____ (16) ressemblait étrangement à une _____ (17). Tout à coup, l' _____ (18)

bouge. C'est comme _____ 'il sortait d'un _____
19 20

coma. Encore plus surprenant, _____ 'insecte
21

se met à _____ :
22

«Qui es-tu?»

«Moi? _____ m'appelle Mathew.
23

Et _____, que fais-tu dans _____ roche?»
24 25

«Une roche! Je _____ sais pas. La dernière
26

_____ dont je peux me _____, c'est de toute
27 28

_____ terre qui bougeait en _____ de moi. J'étais
29 30

_____ dans un arbre pour _____ chercher une
31 32

aiguille de _____. Je me préparais à _____ pour
33 34

amener l'aiguille _____ notre abri. La terre
35

_____ 'est mise à trembler. _____ les arbres autour
36 37

de _____ se déracinaient et tombaient. _____, je ne
38 39

me souviens _____ de rien.»
40

Mathew n'en croyait pas ses yeux. Il parlait avec un insecte. Était-il en train de rêver?

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Fr/14.)

Source : Cinquième Arrimage, Gérald Fallon et Marie Morse, Les Éditions l'Image de l'Art, Inc., Montréal © 1992, p. 69-70. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les richesses de la nature.**

D'autres ressources renouvelables

Les vivants sont aussi des ressources naturelles importantes. Nous mangeons des plantes _____(1) des animaux. Quels sont _____(2) aliments d'origine végétale _____(3) tu préfères? Quels sont _____(4) aliments d'origine animale _____(5) tu préfères?

Certains de _____(6) vêtements proviennent des plantes _____(7) des animaux. As-tu _____(8) vêtements de coton, de _____(9) ou de lin? De _____(10) vivants ces matières proviennent-_____(11)?

Les arbres sont une _____(12) naturelle précieuse. Le bois _____(13) nos maisons provient des _____(14). La pâte à papier _____(15) aussi des arbres. Quelles _____(16) les autres utilisations des _____(17)?

Les plantes et les _____(18) sont des ressources renouvelables. _____(19) plantes produisent des spores _____(20) des graines. Les spores _____(21) les graines donnent naissance

_____ de nouvelles plantes qui _____ elles aussi
22 23

des spores _____ des graines. Le cycle _____ la
24 25

vie végétale se _____ toujours.
26

Les animaux se _____ aussi. Les éleveurs de
27

_____ ou de moutons font _____ croisements pour
28 29

que les _____ animaux aient des petits. _____
30 31

veulent pouvoir renouveler toujours _____ troupeau d'animaux sains.
32

_____ avons appris à exploiter _____ 'énergie
33 34

du Soleil, appelée _____ **solaire**. Nous pouvons la
35

_____ en électricité et en
36

_____. Nous pouvons donc
37

parfois _____ 'employer
38

plutôt que de _____ du charbon,
39

du pétrole _____ du gaz.
40

L'énergie solaire a un grand

avantage : elle ne pollue pas l'environnement.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Fr/15.)

Source : Sciences en marche 5, Larry D. Yore et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1991, p. 84-85. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la vie des oiseaux.**

L'hirondelle bicolore

Le printemps dernier, j'étais tout fier d'installer une maisonnette d'oiseaux dans le jardin.

Très vite, un couple _____ (1) 'hirondelles bicolores viennent visiter _____ (2) lieux. L'endroit semble _____ (3) plaire. Les deux oiseaux _____ (4) à transporter des matériaux _____ (5) construire leur nid.

Tout _____ (6), un moineau, mine de _____ (7), surveille l'agitation des _____ (8). À la fin de _____ (9) deuxième journée, le couple _____ (10) 'hirondelles s'absente un _____ (11).

Voilà que le moineau _____ (12) sa belle s'installent _____ (13) le perchoir de la _____ (14). De retour, les hirondelles _____ (15) à reprendre leur maison. _____ (16) 'effronté moineau les en _____ (17)!

Après vingt tentatives pour _____ (18) leur nid, les hirondelles _____ (19).

J'étais bien fâché. _____ cabane avait été préparée _____
20 21

les hirondelles... Je devais _____. Me voilà parti chercher
22

_____ échelle. J'aperçois alors, _____ sur un fil électrique,
23 24

_____ de deux cents hirondelles!
25

_____ ce moment précis, toutes _____ hirondelles
26 27

s'envolent. Elles _____ un grand cercle vertical _____ le ciel
28 29

d'au _____ vingt mètres de diamètre. _____ 'est un vrai
30 31

manège. _____ hirondelles se mettent à _____ en visant le
32 33

perchoir. _____ vraie mitraillade de coups _____ bec!
34 35

Bientôt, le couple _____ moineaux quitte le perchoir.
36

_____ hirondelles reprennent possession de _____
37 38

maisonnette.

Ces hirondelles ont _____ une grande solidarité et _____
39 40

preuve de leur intelligence.

_____, le moineau n'aurait-_____ pas, lui aussi, une
41 42

_____ cervelle d'oiseau? Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent réaliser à
43

notre place?

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Fr/16 et 17.)

Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 34-35. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur l'amitié.**

L'amitié

Le plus important avec les pairs, c'est que beaucoup d'entre eux peuvent devenir des amies ou des amis intimes. Les expériences que tu _____(1)_____ avec certains de tes _____(2)_____ te rapprochent d'eux. _____(3)_____ à petit, vous créez _____(4)_____ liens. C'est ainsi _____(5)_____ l'amitié commence.

Tes _____(6)_____ ne deviendront pas tous _____(7)_____ amies ou tes amis. _____(8)_____ qui le deviendront sont _____(9)_____ avec lesquels tu te _____(10)_____ le mieux. Après tout, _____(11)_____ 'amitié est fondée sur _____(12)_____ partage d'opinions, d' _____(13)_____ et, parfois, de secrets. _____(14)_____ 'amitié est une question _____(15)_____ confiance réciproque. Tes amies _____(16)_____ tes amis ont de _____(17)_____ 'affection pour toi et _____(18)_____ semblent te comprendre mieux _____(19)_____ personne.

L'amitié manque _____(20)_____ à Léo. Quand il _____(21)_____ à Ottawa, son meilleur _____(22)_____ était Raj. Léo et _____(23)_____

étaient dans la même _____ (24). Ils sont vite devenus

_____ (25) bons amis, et ils _____ (26) vécu des moments

extraordinaires _____ (27).

L'amitié de Léo _____ (28) de Raj est devenue

_____ (29) profonde après le divorce _____ (30)

parents de Léo. Léo _____ (31) assez confiance en Raj

_____ (32) lui confier sa tristesse. _____ (33) semblait

toujours comprendre les _____ (34) de Léo; il savait

_____ (35) comment le réconforter. Il _____ (36) des blagues

à Léo. _____ (37) Raj formait son équipe _____ (38) les

cours d'éducation _____ (39), il choisissait toujours Léo

_____ (40) premier. Raj n'en voulait jamais à Léo d'être trop préoccupé pour bien

se concentrer sur le jeu.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 6-Fr/18.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 34. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la pollution.**

Notre avenir

Le film est presque terminé.

La voix du narrateur _____ (1) l'élève : «C'est ainsi _____ (2) la Terre était il _____ (3) a seulement 300 ans. _____ (4) est bien différente aujourd'hui. _____ (5) avons détruit la plupart _____ (6) forêts de notre planète. _____ (7) d'animaux, d'oiseaux _____ (8) de poissons sont disparus _____ (9) les forêts. Les déchets _____ (10) nos industries ont modifié _____ (11) océans, les lacs, les _____ (12) d'eau et l' _____ (13). Nous modifions même le _____ (14) de notre planète. Est-_____ (15) cela que nous voulons _____ (16) avec notre planète?»

«Certaines _____ (17) disent que nous ne _____ (18) pas progresser sans créer _____ (19) pollution. Elles disent qu' _____ (20) la pollution coûte trop _____ (21). Nous sommes les animaux _____ (22) plus intelligents de la _____ (23). Nous sommes assez intelligents _____ (24) changer le monde où _____ (25) vivons. Est-ce que _____ (26) sommes assez intelligents pour _____ (27) des moyens de vivre _____ (28) le détruire?»

La voix _____ narrateur se tait. Puis, _____ Takara dit :
29 30

«Le film _____ a montré quelques-uns _____ changements
31 32

que nous apportons _____ notre planète. Est-ce _____
33 34

quelqu'un se rappelle _____ dernière question du narrateur?»
35

_____ lève la main : «Il _____ demandé si nous étions
36 37

_____ intelligents pour trouver des _____ d'arrêter la pollu-
38 39

tion.»

_____ Takara répond : «Oui, c' _____ bien. Et
40 41

maintenant, est- _____ que quelqu'un se _____ le titre du
42 43

film?»

_____ lève la main et _____ dit : «C'était "Notre
44 45

_____"».
46

«Et qu'est-ce _____ cela signifie, Roman?»
47

Roman _____ : «Cela signifie que notre _____ dépend
48 49

des moyens que _____ trouverons pour arrêter la pollution. Si nous n'en trouvons pas,
50

la pollution ne disparaîtra pas.»

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 6-Fr/19 et 20.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 174-175
Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la tuberculose.**

Vieilles maladies, nouveaux problèmes

Certaines maladies transmissibles semblent éliminées, puis elles réapparaissent tout d'un coup et elles infectent un grand nombre de gens. La **tuberculose** est au _____ (1) de ces maladies. La _____ (2) ne représente pas un _____ (3) grave au Canada. Mais _____ (4) fois de temps en _____ (5), on rapporte certains cas _____ (6) tuberculose. Si la maladie _____ (7) 'est pas traitée au _____ (8) de médicaments, elle peut _____ (9) propager.

La tuberculose est _____ (10) par des bactéries qui _____ (11) dans l'air. Premièrement, _____ (12) bactéries entrent dans les _____ (13) respiratoires. Ensuite, elles se _____ (14) jusqu'aux poumons et _____ (15) y causent de l' _____ (16). Des poumons, les bactéries _____ (17) dans le sang et _____ (18) s'attaquent à d' _____ (19) parties du corps. Généralement, _____ (20) personnes tuberculeuses sont fatiguées _____ (21) faibles. Elles toussent beaucoup _____ (22) que leurs poumons sont _____ (23). Parfois, elles crachent du

_____ (24). Mais les personnes tuberculeuses _____ (25)
présentent pas toutes ces _____ (26). Certaines personnes ne présentent
_____ (27) symptôme. Mais elles peuvent _____ (28) la
maladie.

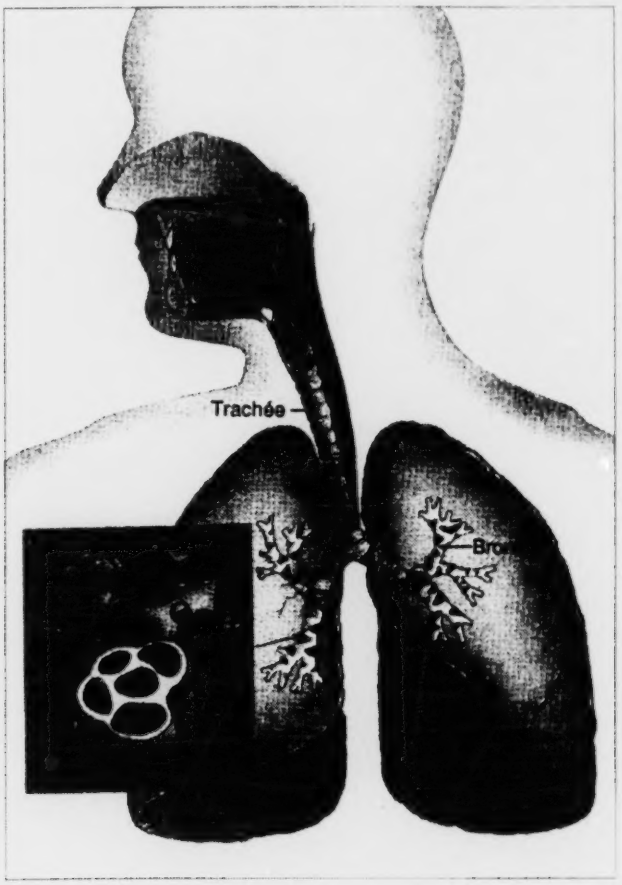
La tuberculose _____ (29) propage quand une personne
_____ (30) tousse ou éternue. Les _____ (31) sont projetées
hors de _____ (32) corps. D'autres personnes _____ (33) les
bactéries. Une personne _____ (34) bonne santé peut résister
_____ (35) bactéries. Mais une personne _____ (36)
mauvaise santé ne peut _____ (37) y résister.

Comme la _____ (38) peut atteindre des jeunes
_____ (39) toi, tu dois savoir _____ (40) te protéger contre
cette _____ (41). Le secret de la _____ (42), c'est ton mode
_____ (43) vie.

Une bonne santé _____ (44) le meilleur moyen de
_____ (45) contre la tuberculose. Est-_____ (46) que tu te
rappelles _____ (47) trois règles à suivre _____ (48) être en
bonne santé? _____ (49), prends des repas réguliers
_____ (50) nutritifs.

Deuxièmement, prends beaucoup _____ (51) repos. Troisièmement, fais beaucoup _____ (52) 'exercice. Si tu suis _____ (53) trois règles, tu n' _____ (54) pas à t'en _____ (55) avec la tuberculose.

La tuberculose se propage souvent parmi les gens qui vivent les uns près des autres. Toi et les autres membres de ta famille devez vous rappeler les trois règles de la santé.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Fr/21 et 22.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 159.
Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux amis.**

LE COMPLOT

Chapitre II

Le lendemain, Jean-François m'a montré des photos de son chat. De très bonnes photos :

_____ (1), nettes et de couleurs _____ (2) semblent vraies.

C'est _____ (3) rare : je connais très _____ (4) de personnes qui maîtrisent _____ (5) couleur.

Mon frère Pierre _____ (6) fait plusieurs photos de _____ (7) amie Isabelle et elles _____ (8) sont pas terribles : Isabelle _____ (9) la figure presque grise. _____ (10), elle n'est pas _____ (11) dans la vie, mais _____ (12) n'est tout de _____ (13) pas aussi pâle qu' _____ (14) comprimé d'aspirine. Je _____ (15) les photos de mon _____ (16), mais je n'ai _____ (17) plus de talent que _____ (18) : mes verts sont bruns, _____ (19) rouges virent à l' _____ (20) : on croirait que je _____ (21) daltonienne!

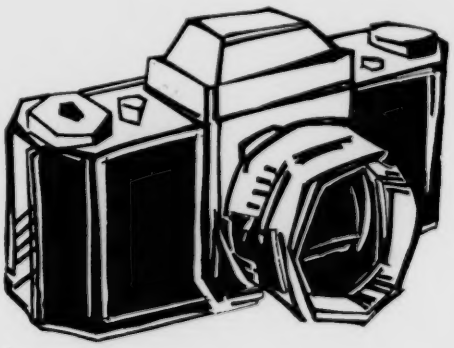
J'ai félicité _____ (22) en lui racontant mes _____ (23)
photographiques.

– De toute façon, _____ (24) n'ai absolument pas
_____ (25) sens artistique. Je dessine _____ (26) plutôt
gribouille comme un _____ (27) de deux ans; je _____ (28) 'ai
pas l'oreille _____ (29) et tu sais que _____ (30) composition
française est une _____ (31) épreuve pour moi! Tu
_____ (32) 'en tires beaucoup mieux.

– _____ (33) tu es meilleure en _____ (34).

– C'est facile, j' _____ (35) ça.

– Pas moi. Je _____ (36) 'amuse un peu avec
_____ (37) ordinateur, mais je préfère _____ (38). J'y pense,
tu _____ (39) 'es jamais venue voir _____ (40) ordinateur.
Pourquoi?



J'ai éclaté de rire :

– Tu m' _____ (41) trop!

– Et maintenant?

– Je _____ (42) trouve bizarre.

Jean-François avait _____ (43) 'air surpris :

– Moi, bizarre?

– _____ (44), tu es soit insupportable, _____ (45) très

gentil. Je ne _____ (46) pas pourquoi tu veux _____ (47) te battre ou te _____ (48) remarquer. C'est énervant.

_____ (49) protestait :

– Mais j'avais _____ (50) de me battre. Toi _____ (51) d'ailleurs, tu t' _____ (52) déjà battue.

Un point _____ (53) lui; c'est vrai _____ (54) j'ai déjà fait _____ (55) du sable à Mélanie Hunt. _____ (56) 'ai sourcillé, Jean-François a _____ (57) :

– Et maintenant, veux-tu _____ (58) voir mon ordinateur samedi?

– _____ (59). Si ma mère accepte. _____ (60) est assez sévère.

– Moi, je peux faire ce que je veux.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Fr/23 et 24)

Source : Le complot, Chrystine Brouillet, Éditions de la courte échelle, Montréal (Canada H2T 1S4) © 1985, p. 21-22. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les roches.**

Des livres d'histoire dans la pierre

Les processus de formation des roches ne se sont pas arrêtés. Tu peux les voir

_____ (1) l'œuvre aujourd'hui dans _____ (2) eaux boueuses qui se _____ (3) dans la mer ou _____ (4) la lave qui s' _____ (5) d'un volcan. Lorsque _____ (6) as compris que les _____ (7) sont continus, tu peux _____ (8) arriver à une conclusion _____ (9) : les roches n'ont _____ (10) toutes le même âge! _____ (11) roches se sont formées _____ (12) différentes époques. Nous savons _____ (13) les roches les plus _____ (14) sur Terre ont seulement _____ (15) années. Des géologues ont _____ (16) la «naissance» de ces _____ (17) lors du refroidissement de _____ (18) lave ardente. Les scientifiques _____ (19) que les roches les _____ (20) anciennes sur Terre peuvent _____ (21) environ 4 milliards d' _____ (22). Étant donné qu'il _____ (23) 'y avait pas de _____ (24) — et personne d'autre _____ (25) 'ailleurs — à ce moment-_____ (26), il faut trouver d' _____ (27) types de preuves pour _____ (28) l'âge de ces _____ (29).

Il est peut-être _____ (30) pour toi d'accepter _____ (31) l'idée qu'une roche _____ (32) être ancienne ou récente _____ (33) toutes les roches se _____ (34) beaucoup. Tu peux voir _____ (35) différence entre une personne _____ (36) et une personne jeune. _____ (37) peux également voir la _____ (38) entre un vieil arbre _____ (39) un arbre jeune. Mais _____ (40) peux-tu dire si _____ (41) roche est ancienne ou _____ (42) ?

Jusqu'à récemment, les _____ (43) ne disposaient pas de _____ (44) de déterminer exactement l' _____ (45) d'une roche. Pour _____ (46) un âge exact, ou _____ (47) **absolu**, il faut avoir _____ (48) sorte de calendrier sur _____ (49) sont enregistrés des événements.

_____ (50) peut ensuite regarder le _____ (51) et dire, par exemple _____ (52) telle chose s'est _____ (53) il y a exactement _____ (54) ans et deux mois. _____ (55), il existe une autre _____ (56) de parler du temps. _____ (57) as probablement parlé d' _____ (58) qui se sont produits «_____ (59) que je sois née» _____ (60) bien, tu peux dire _____ (61) tel événement a eu _____ (62) «après ma septième année».

_____ descriptions ne sont pas _____, mais elles
63 64

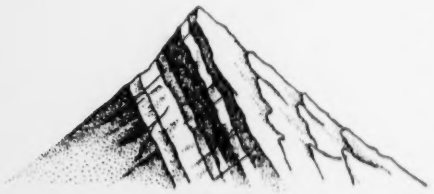
indiquent l' _____ **relatif** de différents événements
65

_____ l'on compare entre _____. Nous
66 67

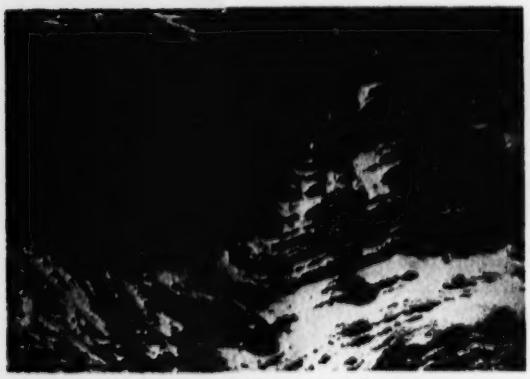
pouvons aussi faire _____ à la notion d' _____ relatif
68 69

lorsque nous parlons _____ roches. En te basant sur tes connaissances au
70

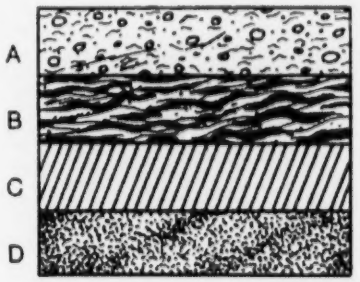
sujet de la formation des roches, tu peux chercher plusieurs indices montrant que certaines roches sont plus anciennes que d'autres.



mont Rundle



Comment cette roche sédimentaire s'est-elle plissée?



Roches sédimentaires en couches

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Fr/25 et 26.)

Source : Les Sciences apprivoisées 8, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1992, p. 172-173. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur le saumon.**

Cœur de saumon

Tout le monde sait aujourd'hui que le saumon, un jour, revient à son ruisseau natal. Ne fait-il pas preuve d'un grand courage?

Il y a cinq _____(1)_____ déjà, un œuf de _____(2)_____ rouge a été déposé _____(3)_____ le ruisseau. Il en _____(4)_____ sorti un petit poisson _____(5)_____ est demeuré douze mois _____(6)_____ ces eaux. Puis comme _____(7)_____ avait bien grandi, une _____(8)_____ irrésistible l'a poussé _____(9)_____ s'en aller. De _____(10)_____ d'eau en cours _____(11)_____ 'eau, il a descendu _____(12)_____ courant. Une fois dans _____(13)_____ 'océan, il ne s' _____(14)_____ occupé qu'à manger _____(15)_____ à grossir. Enfin, il _____(16)_____ devenu adulte. Et le _____(17)_____ quatre ans plus tard, _____(18)_____ réussit à franchir la _____(19)_____ d'eau douce! Il _____(20)_____ mesure pas loin d' _____(21)_____ mètre et pèse environ _____(22)_____ kilos.

C'est qu' _____(23)_____ plein océan, une autre _____(24)_____ irrésistible s'est emparée _____(25)_____ lui. Il se trouvait

_____ à des centaines, voire _____ un millier de
26 27

kilomètres _____ cette cascade. On ne _____
28 29

toujours pas ce qui _____ 'a guidé, mais il _____
30 31

retrouvé son chemin! Ce _____ parvient à revenir au
32

_____ de son enfance pour _____ donner la vie.
33 34

Il _____ rendre en même temps _____ qu'il a
35 36

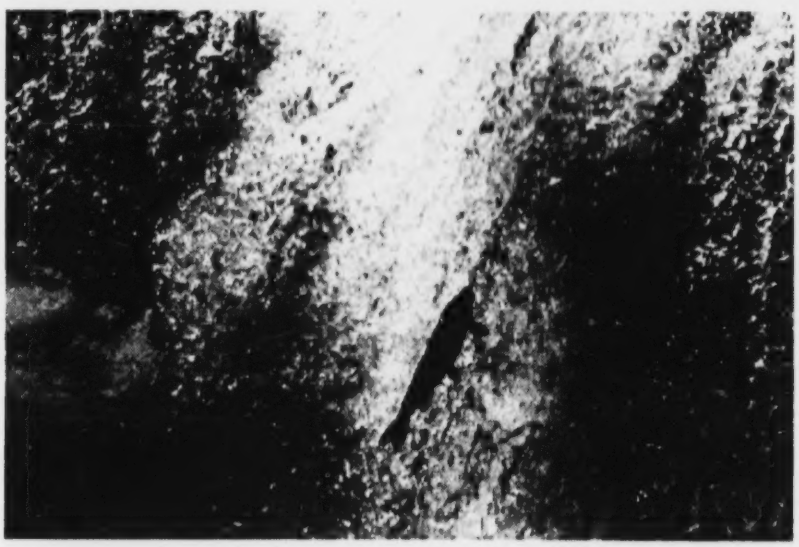
reçue. _____ nageoire dorsale se détache
37

_____ 'elle-même, le corps _____ décolore, la chair
38 39

se _____. Pendant ce temps, toujours _____,
40 41

l'animal se laisse _____ sur le flanc. Bref, _____
42 43

deux semaines, il sera _____.
44



Cruelle, la nature? Les _____ (45) morts vont enrichir les _____ (46) de leur ruisseau natal. _____ (47) ruisseau pourra donc rassasier _____ (48) engraisser ses habitants. Habitants _____ (49), à leur tour, pourront _____ (50) servir de nourriture aux jeunes saumons en croissance. Même mort, le saumon est encore utile à ses petits.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8 Fr/27 et 28.)

Source : Systèmes-Extra, Gilles Massé, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 76-77. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Philippe.**

Philippe... en six dimensions

Philippe monte à sa chambre pour se coucher. Sa chambre, c'est _____ (1)

une partie de lui- _____ (2). Il y règne une _____ (3)

chaleur qui le met _____ (4) l'aise. Il a _____ (5) les

rideaux et le _____ (6) -lit, montrant les personnages

_____ (7) *Retour du Jedi*. Il a choisi _____ (8) affiches qui

sont au _____ (9), celles de Corey Hart et _____ (10) Julien

Cler. Ses jouets _____ (11) sur les tablettes de _____ (12)

étagère : les robots transformables, _____ (13) personnages du *Seigneur des*

Anneaux. Sa _____ (14) exprime ses goûts. Elle _____ (15)

une dimension de sa _____ (16). Oui, la chambre de

_____ (17) est un prolongement de _____ (18) -même. C'est

comme _____ (19) coquille de l'huître, _____ (20) comme la

petite maison _____ (21) que l'escargot porte _____ (22) son

dos. Il aime _____ (23) dormir chez les copains, _____ (24),

mais dans sa chambre _____ (25) 'est différent : sa chambre

_____ (26) 'est lui.

Philippe se _____ (27) avant de se mettre _____ (28) lit.
Ses vêtements, voilà _____ (29) autre dimension de sa
_____ (30). Il est à l' _____ (31) où il les choisit
_____ (32) lui-même. Ses parents _____ (33) font confiance
et lui _____ (34) l'argent pour les _____ (35). Cette chemise
qui se _____ (36) sur le côté de _____ (37) poitrine, et dont le
_____ (38) est d'une couleur _____ (39), elle est à son
_____ (40). Ce jean bleu pâle, _____ (41) l'a préféré aux
_____ (42) plus amples qui sont _____ (43) la mode. Philippe
trouve _____ (44) 'il paraît plus grand _____ (45) des jeans
ajustés! Dans _____ (46) garde-robe, il n' _____ (47) pas tant
de vêtements, _____ (48) chacun correspond à sa
_____ (49). Il aime sentir sur _____ (50) peau des textures
différentes.

_____ (51) teintes qu'il porte _____ (52) ses couleurs
favorites, même _____ (53) de ses sous-vêtements.

_____ (54) voici prêt à se _____ (55). En faisant un
pas _____ (56) la lampe pour l' _____ (57), il voit son reflet
_____ (58) la glace au-dessus _____ (59) la commode. Son
corps, _____ (60) sûr, son corps est _____ (61) *lui-même*. Il
l' _____ (62) davantage que sa chambre _____ (63) ses

vêtements, qui sont _____ enveloppes de sa personne.
64

_____ corps, *c'est* sa _____. Philippe est plutôt
65 66

bien, _____ le sait malgré l' _____ dentaire qu'il doit
67 68

_____ pour redresser ses dents.
69

_____ le noir, Philippe ferme _____ yeux et
70 71

cesse de _____. Philippe est très conscient _____
72 73

son cerveau, qui fonctionne _____ mais s'apprête au
74

_____. Son cerveau voilà bien le centre de son être, le centre de sa personne.
75

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8-Fr/29 et 30.)

Source : Systèmes-Intra, Daniel Germine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 13-14. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire épeurante.**

La peur

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les _____ (1) sombres deux femmes à _____ (2), le visage caché contre _____ (3) mur.

On s'expliqua. _____ (4) vieux remit son arme _____ (5) le mur et ordonna _____ (6) préparer ma chambre; puis, _____ (7) les femmes ne bougeaient _____ (8), il me dit brusquement :

« _____ (9)-vous, Monsieur, j'ai _____ (10) un homme, voilà deux _____ (11), cette nuit. L'autre _____ (12), il est revenu m'_____ (13). Je l'attends encore _____ (14) soir.»

Puis il ajouta _____ (15) 'un ton qui me _____ (16) sourire : «Aussi, nous ne _____ (17) pas tranquilles.»

Je le _____ (18) comme je pus, heureux _____ (19) 'être venu justement ce _____ (20)-là, et d'assister _____ (21)

spectacle de cette terreur _____ (22). Je racontai des histoires,

_____ (23) je parvins à calmer _____ (24) peu près tout le

_____ (25).

Près du foyer, un _____ (26) chien, presque aveugle et

_____ (27), un de ces chiens _____ (28) ressemblent à des

gens _____ (29) 'on connaît, dormait le _____ (30) dans ses

pattes.

Malgré _____ (31) efforts, je sentais bien

_____ (32) 'une terreur profonde tenait _____ (33) gens, et

chaque fois _____ (34) je cessais de parler _____ (35) les

oreilles écoutaient au _____ (36). Las d'assister à _____ (37)

craintes imbéciles, j'allais _____ (38) à me coucher, quand

_____ (39) vieux garde tout à _____ (40) fit un bond de

_____ (41) chaise, saisit de nouveau _____ (42) fusil, en

bégayant d' _____ (43) voix égarée : «Le voilà! _____ (44)

voilà! Je l'attends!» _____ (45) deux femmes retombèrent à

_____ (46) dans leurs coins en _____ (47) cachant le visage;

et _____ (48) fils reprirent leurs haches. _____ (49) 'allais

tenter encore de _____ (50) apaiser, quand le chien

_____ (51) s'éveilla brusquement et _____ (52) sa tête,

tendant le _____ (53), regardant vers le feu _____ (54) son

œil presque éteint, _____ (55) poussa un de ces _____ (56)

hurlements qui font tressaillir _____ (57) voyageurs, le soir, dans

_____ (58) campagne. Tous les yeux _____ (59) portèrent

sur lui, il _____ (60) maintenant immobile, dressé sur

_____ (61) pattes comme hanté d' _____ (62) vision, et il se

_____ (63) à hurler vers quelque _____ (64)

d'invisible, d'inconnu, _____ (65) 'affreux sans doute, car

_____ (66) son poil se hérissait. _____ (67) garde, livide,

cria : «Il _____ (68) sent! il le sent, _____ (69) était là quand

je _____ (70) 'ai tué.» Et les _____ (71) femmes égarées se

mirent, _____ (72) les deux, à hurler _____ (73) le chien.

Malgré moi, _____ (74) grand frisson me courut

_____ (75) les épaules. Cette vision _____ (76) l'animal dans

ce _____ (77), à cette heure, au _____ (78) de ces gens

éperdus, _____ (79) effrayante à voir.

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger ;

il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve; et la peur,

l'épouvantable peur entrait en moi; la peur de quoi?

Le sais-je? C'était la peur, voilà tout.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8-Fr/31 et 32)

Source : «Contes», Guy de Maupassant, paru dans Textes et Contextes 3 - 1re partie, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1984, p. 24-25. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur le problème des déchets.**

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire

Les sites d'enfouissement sanitaire doivent permettre l'évacuation sécuritaire et à long terme des déchets solides. Les sites sont choisis _____ (1) manière à empêcher les _____ (2) toxiques de contaminer l' _____ (3) potable en infiltrant les _____ (4) souterraines. Les zones susceptibles _____ (5) 'être inondées ne sont _____ (6) utilisées comme sites d' _____ (7) sanitaire.

Une fois rempli _____ (8) recouvert de terre, le _____ (9) d'enfouissement doit être _____ (10) pour assurer qu'aucune _____ (11) toxique ne s'infiltre _____ (12) les eaux souterraines et _____ (13) 'aucun gaz dangereux, comme _____ (14) méthane produit par les _____ (15) en décomposition, ne s' _____ (16) dans l'air.

Les _____ (17) sont-elles les seules _____ (18) produire des déchets toxiques, _____ (19) de contaminer l'eau _____ (20) si le site est _____ (21)?

Malheureusement, non. Ainsi, bon _____ (22) de produits et appareils

_____ 'usage domestique contiennent des _____ qui
23 24

ne sont pas _____ comme tels, mais qui _____ le
25 26

devenir. Le cadmium, _____ exemple, un métal qui
27

_____ autrefois dans la composition _____
28 29

réfrigérateurs et des boîtes _____ conserve, est insoluble dans
30

_____ 'eau. Mais si l' _____ est légèrement acide,
31 32

le _____ comme bien d'autres _____ se dissout et
33 34

contamine _____ 'eau souterraine, qui pollue _____
35 36

les lacs et les _____. Le plomb entrait autrefois
37

_____ la composition de la _____ et le mercure,
38 39

dans _____ des appareils électriques. Ces _____
40 41

substances sont toxiques lorsqu' _____ sont dissoutes et évacuées
42

_____ nos cours d'eau.
43

_____ 'un des problèmes que _____ la gestion
44 45

des déchets _____ est la nécessité de _____ un site
46 47

d'enfouissement _____ des années après son
48

_____.
49

Un autre problème est _____ 'augmentation constante du volume
50

_____ déchets solides qui doit _____ éliminé. Les
51 52

sites d' _____ se remplissent vite et _____ autorités
53 54

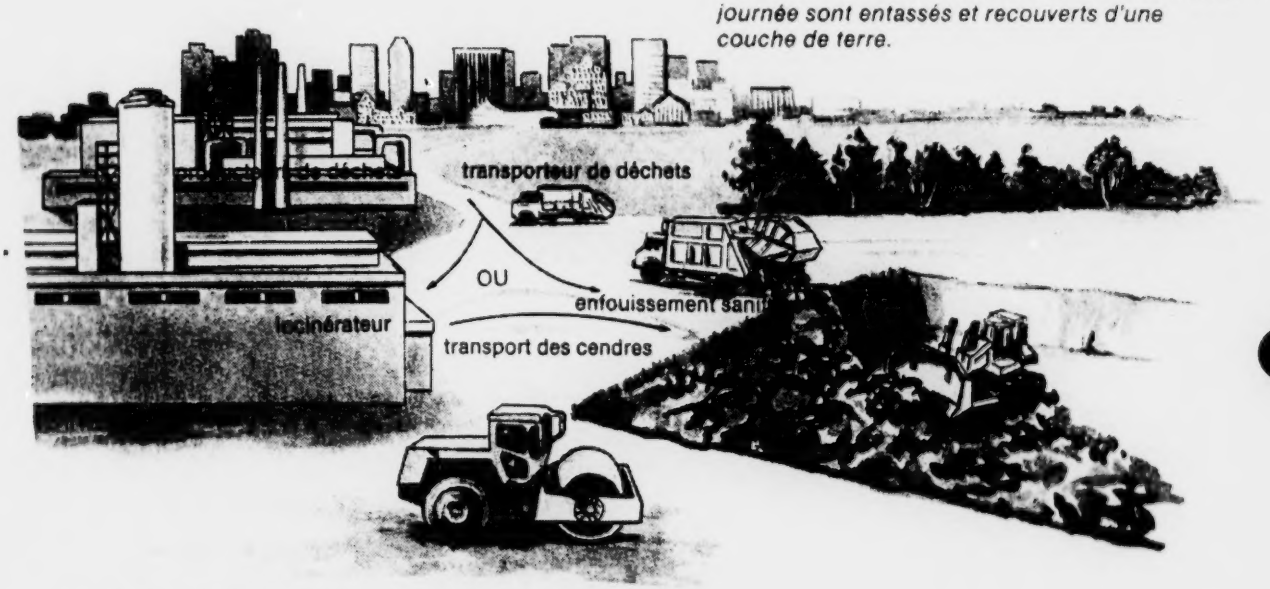
municipales ont de _____ (55) en plus de difficultés

_____ (56) en trouver de nouveaux, _____ (57) que les gens

n' _____ (58) veulent pas près de _____ (59) eux.

Une solution partielle au problème des déchets solides serait d'essayer d'en réduire le volume, autrement dit, essayer d'en produire moins.

Site d'enfouissement sanitaire. Les déchets de la journée sont entassés et recouverts d'une couche de terre.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Fr/33 et 34.)

Source : Les Sciences apprivoisées 9, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 299-300. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les tremblements de terre.**

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre

Une ville canadienne de la côte ouest court un grand risque d'être frappée par un tremblement de terre dans un avenir rapproché. Imagine que l'on _____ (1) juste de te demander _____ (2) concevoir une structure qui _____ (3) s'effondrait pas lors _____ (4) 'un tremblement de terre. _____ (5) t'y prendrais-tu _____ (6) relever ce défi?

Pense _____ (7) ce qui se passe _____ (8) d'un tremblement de _____ (9) : le sol se soulève, _____ (10) fissure et se gondole. _____ (11) chercheras peut-être avant _____ (12) à réduire au minimum _____ (13) contact entre le bâtiment _____ (14) le sol! Est-ce _____ (15)? Est-ce que les _____ (16) ne doivent pas être _____ (17) «ancrés» dans le sol?

_____ (18). Bogue Babicki, un ingénieur _____ (19) Vancouver, a remarqué que _____ (20) arbres sont rarement endommagés _____ (21) des tremblements de terre. _____ (22) tronc d'un

arbre _____ une colonne centrale souple _____
23 24

résistante. Il est possible _____ l'arbre se mette
25

_____ se balancer violemment pendant _____
26 27

tremblement de terre, mais _____ branches plus légères qui
28

_____ de la colonne peuvent _____ mouvoir
29 30

librement, sans subir _____ dégâts.
31

M. Babicki décida _____ 'appliquer ces observations à
32

_____ conception d'un édifice _____ aux
33 34

tremblements de terre – _____ 'édifice Westcoast possédé par
35

_____ Westcoast Transmission Company Limited
36

_____ Vancouver.
37

En quoi cet _____ est-il semblable à _____
38 39

arbre? Le «tronc» de _____ 'édifice Westcoast est un
40

_____ en béton creux qui _____ les
41 42

ascenseurs, les conduits _____ chauffage et le filage
43

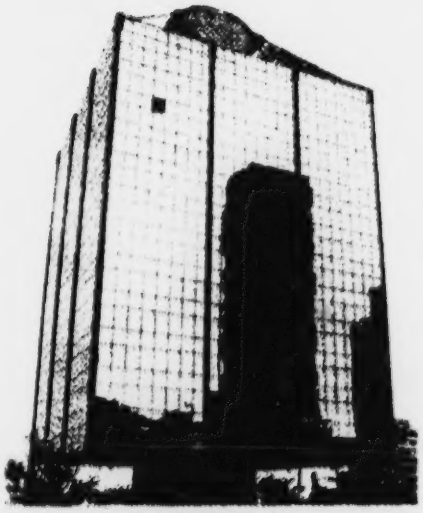
_____ de l'édifice. Les 15 _____ sont
44 45

suspendus par des _____ d'acier à la «_____» (au
46 47

sommet) du tronc (_____ noyau). Ainsi, tout comme
48

_____ branches d'un arbre, _____ étages peuvent
49 50

se mouvoir _____ pendant un tremblement de
51



L'édifice de la Westcoast Transmission à Vancouver.

_____ (52). Comme le faisait remarquer _____ (53) habitant de Vancouver, «je _____ (54) sais pas ce qui _____ (55) les étages; ils doivent _____ (56) suspendus à quelque chose.» _____ (57) l'instar de l' _____ (58), cet édifice remarquable n' _____ (59) en contact avec le _____ (60) que par son noyau.

_____ (61) équipes d'ingénieurs étudient _____ (62) les édifices dans les _____ (63) sujettes aux séismes afin _____ (64) comprendre pourquoi certains s' _____ (65) alors que d'autres _____ (66) debout. Les renseignements recueillis _____ (67) servent à concevoir des _____ (68) qui résistent mieux aux _____ (69) de terre. Les données _____ (70)

obtenues à l'aide _____ 'appareils de contrôle sismique
71

_____ installés à l'intérieur
72

_____ autour des édifices. Ces
73

données sont entrées dans des ordinateurs qui simulent ensuite les effets d'un tremblement de terre sur les édifices.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Fr/35 et 36.)

Les vibrations sismiques ont provoqué le déplacement et le gondolement de l'asphalte.

Source : Les Sciences apprivoisées 8, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 202 et 203. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une jeune fille.**

Les roses de mon père

Il hésita sur le seuil. Il porta le regard _____(1) l'une et l' _____(2) des petites filles aux _____(3) coins de la chambre _____(4) 'hôpital. Puis, lentement, il _____(5) 'avança vers moi. Il _____(6) tint près de mon _____(7) en silence et immobile _____(8) bon moment, l'air _____(9) et perdu. Sous l' _____(10) du calmant, je sommeillai _____(11)-être un moment. Ou _____(12) je rêvai, à moitié _____(13). Mon père me demanda _____(14) je souffrais. Je lui _____(15) que je ressentais seulement _____(16) légère brûlure là où _____(17) m'avait ouvert le _____(18). Alors il me demanda _____(19) bien manger dès que _____(20) le pourrais, afin de _____(21) reprendre des forces. Et _____(22) me rappela qu'il _____(23) faudrait pendant quelque temps _____(24) les jeux trop violents.

_____(25) peu mieux réveillée, je _____(26) la tête vers lui _____(27) essayer de lui faire _____(28) sourire rassurant. Je vis _____(29) qu'il avait dans _____(30) mains

trois roses. De _____ (31) qu'il avait achetées _____ (32)

fleurir le tour de _____ (33) maison. Maman ne les _____ (34)

guère; moi non plus. _____ (35) fait, personne à la

_____ (36) ne les aimait, sauf _____ (37) père. Que leur

reprochions-_____ (38) donc au juste? Ce

_____ (39) 'étaient pas en réalité _____ (40) très belles roses.

Elles _____ (41) touffues. Leurs pétales s' _____ (42) très

étroitement les uns _____ (43) les autres. Aussitôt nées,

_____ (44) fanées. Elles se tachaient _____ (45) une goutte

de pluie. _____ (46) n'avaient vraiment pour _____ (47) que

leur parfum.

Celles _____ (48) mon père tenait à _____ (49) main me

parurent pourtant _____ (50). Les avait-il choisies _____ (51)

grand soin? Ou bien _____ (52)-ce qu'enfin je _____ (53)

mieux voir? J'éprouvais _____ (54) regret à n'avoir

_____ (55) aidé mon père à _____ (56) soigner. Il n'en

_____ (57) pas beaucoup. Seulement de _____ (58) notre

eau savonneuse sur _____ (59) rosiers après nous être

_____ (60) les mains. Je songeai _____ (61) je n'avais

presque _____ (62) obéi à la consigne. _____ (63) promis à

papa que _____ (64) m'efforcerais de recueillir _____ (65)

l'eau savonneuse à _____ (66) intention.

«Ce n'est _____ (67) un si gros effort, _____ (68) -il. Le

savon agit _____ (69) insecticide.»

Mon père posa _____ (70)

trois roses, têtes déjà _____ (71)

peu penchées, dans mon _____ (72)

à eau. Il s' _____ (73) alla à pas

lents. _____ (74) me sembla

qu'il _____ (75) un peu l'allure

_____ (76) roses fatiguées.

J'enfouis mon visage dans l'oreiller comme pour me

cacher de la douleur, afin que jamais plus elle ne me trouve.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Fr/37 et 38.)

Source : Roy, Gabrielle, La détresse et l'enchantement (p. 39 à 44). Copyright : Fonds Gabrielle Roy (1984), paru dans : Symphonie des cinq sens, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1985, p. 28-29. Reproduit avec permission du Fonds Gabrielle Roy.

GUIDES DE CORRECTION

ET

ÉCHELLES D'APPRÉCIATION

536

Voici mon ami Luc (1-Fr)

Guide de correction :

1. et	2. lui	3. famille	4. frisés
5. C	6. Il	7. du	8. aussi
9. il	10. piscine	11. piscine	12. propre

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	7 - 12 mots	6 mots	0 - 5 mots
Total des mots pour compléter le texte	12 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Les maisons (1-Fr)

Guide de correction :

1. maisons	2. y	3. les	4. des
5. Il	6. dans	7. a	8. Il
9. qui	10. Il	11. qui	12. Il
13. de	14. ai	15. pratique	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Mirabelle se déguise (1-Fr)

Guide de correction :

1. Elle	2. trouve	3. Elle	4. Elle
5. de	6. grand	7. joues	8. place
9. son	10. Néron	11. pense	12. voleur
13. le	14. Mirabelle	15. c	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Une nouvelle amie (2-Fr)

Guide de correction :

1. Ils	2. rue	3. ils	4. la
5. jusqu	6. lundi	7. cour	8. trouve
9. beaucoup	10. tous	11. Des	12. d
13. et	14. air	15. Mais	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le hockey (2-Fr)

Guide de correction :

1. Il	2. but	3. but	4. s
5. montre	6. son	7. as	8. autres
9. faut	10. tu	11. te	12. au
13. veut	14. chicaner	15. en	16. Nicolas
17. ennuie			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	10 - 17 mots	8 - 9 mots	0 - 7
Total des mots pour compléter le texte	17 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Un papa vedette (2-Fr)

Guide de correction :

1. vedette	2. télévision	3. des	4. élèves
5. Ils	6. papa	7. de	8. l
9. étaient	10. ma	11. un	12. de
13. père	14. resté	15. Il	16. Il
17. le	18. parti	19. Patrice	20. soir
21. père	22. a	23. avait	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	12 - 23 mots	6 - 11 mots	0 - 5 mots
Total des mots pour compléter le texte	23 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La peur de Zobulle (3-Fr)

Guide de correction :

1. le	2. bruits	3. ne	4. Il
5. pas	6. il	7. bain	8. heure
9. parfois	10. bain	11. est	12. première
13. levé	14. La	15. est	16. verre
17. fois	18. pour	19. Et	20. s
21. aux	22. sa	23. pour	24. ont
25. lit	26. veilleuse	27. ont	28. la
29. aider	30. n		

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	17 - 30 mots	14 - 16 mots	0 - 13 mots
Total des mots pour compléter le texte	30 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le jour et la nuit (3-Fr)

Guide de correction :

1. Terre	2. une	3. découvrir	4. déplace
5. tu	6. rapport	7. planète	8. Soleil
9. elle	10. le	11. fait	12. heures
13. un	14. cette	15. face	16. sa
17. jour	18. ce	19. de	20. la
21. l	22. sombre	23. dans	24. fait
25. jour			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	14 - 25 mots	12 - 13 mots	0 - 11 mots
Total des mots pour compléter le texte	25 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Merci! (3-Fr)

Guide de correction :

1. mon	2. choses	3. je	4. le
5. vaisselle	6. ai	7. m	8. terminé
9. heure	10. école	11. je	12. je
13. tout	14. j	15. services	16. n
17. de	18. suis	19. en	20. fatigué
21. juste	22. en	23. j	24. toujours
25. toute			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	14 - 25 mots	12 - 13 mots	0 - 11 mots
Total des mots pour compléter le texte	25 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Drôle de cadeau! (4-Fr)

Guide de correction :

1. vie	2. Ce	3. de	4. est
5. j	6. écrire	7. Dix	8. fait
9. vient	10. Joyeux	11. Annick	12. oublié
13. Oublier	14. Jamais	15. m	16. semaines
17. des	18. apporte	19. au	20. mon
21. commence	22. raconte	23. a	24. Je
25. là	26. pour	27. donc	28. ton
29. belle	30. d	31. J	32. je
33. ma	34. les	35. vie	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprent'ssage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	20 - 35 mots	18 - 19 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	35 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La vérité sur... le sucre (4-Fr)

Guide de correction :

1. que	2. sucrées	3. que	4. bon
5. on	6. est	7. Pourtant	8. que
9. mangent	10. sucre	11. environ	12. enfants
13. est	14. n	15. dans	16. de
17. est	18. pourquoi	19. exemple	20. ta
21. plus	22. regain	23. tu	24. sucre
25. changer	26. change	27. plus	28. ressens
29. et	30. faim	31. la	32. utiles
33. le	34. énergie	35. dans	36. t
37. d	38. pas	39. le	40. dents

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Plaisir de la pêche (4-Fr)

Guide de correction :

1. surprises	2. pour	3. content(e)	4. a
5. pas	6. Mais	7. aime	8. au
9. Moi	10. de	11. poisson	12. est
13. Mais	14. à	15. avec	16. voir
17. le	18. dans	19. n	20. mourir
21. que	22. marche	23. on	24. J
25. mon	26. pas	27. pêcher	28. parlons
29. pas	30. aime	31. la	32. beau
33. Ne	34. de	35. C	36. mais
37. Il	38. peur	39. ai	40. je

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le secret de la forme (5-Fr)

Guide de correction :

1. corps	2. dans	3. donnent	4. ton
5. corps	6. bien	7. corps	8. Les
9. nécessaires	10. est	11. aliments	12. toi
13. est	14. pour	15. l	16. tes
17. et	18. ton	19. à	20. t
21. tension	22. idées	23. plusieurs	24. est
25. sortes	26. pour	27. la	28. ton
29. forme	30. tu	31. tu	32. ton
33. Tes	34. se	35. ton	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	20 - 35 mots	18 - 19 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	35 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Aie! Réveille-toi! (5-Fr)

Guide de correction :

1. Tout	2. a	3. noire	4. avec
5. ne	6. Après	7. jeta	8. brisa
9. reprit	10. observer	11. voir	12. l
13. Quelle	14. de	15. avait	16. qui
17. fourmi	18. insecte	19. s	20. profond
21. l	22. parler	23. je	24. toi
25. cette	26. ne	27. chose	28. souvenir
29. la	30. dessous	31. monté	32. aller
33. sapin	34. redescendre	35. à	36. s
37. Tous	38. moi	39. Après	40. plus

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

D'autres ressources renouvelables (5-Fr)

Guide de correction :

1. et	2. les	3. que	4. les
5. que	6. tes	7. et	8. des
9. laine	10. quels	11. elles	12. ressource
13. de	14. arbres	15. provient	16. sont
17. arbres	18. animaux	19. Les	20. et
21. et	22. à	23. produisent	24. et
25. de	26. répète	27. reproduisent	28. bovins
29. des	30. meilleurs	31. Ils	32. leur
33. Nous	34. l	35. énergie	36. convertir
37. chaleur	38. l	39. brûler	40. ou

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

L'hirondelle bicolore (6-Fr)

Guide de correction :

1. d	2. les	3. leur	4. commencent
5. pour	6. près	7. rien	8. hirondelles
9. la	10. d	11. moment	12. et
13. sur	14. maisonnette	15. cherchent	16. L
17. empêche	18. reprendre	19. disparaissent	20. Cette
21. par	22. intervenir	23. une	24. rassemblées
25. plus	26. À	27. les	28. décrivent
29. dans	30. moins	31. C	32. Les
33. tourner	34. Une	35. de	36. de
37. Les	38. leur	39. montré	40. fait
41. Toutefois	42. il	43. bonne	

L'hirondelle bicolore (6-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	24 - 43 mots	20 - 23 mots	0 - 19 mots
Total des mots pour compléter le texte	43 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

L'amitié (6-Fr)

Guide de correction :

1. vis	2. pairs	3. Petit	4. des
5. que	6. pairs	7. tes	8. Ceux
9. ceux	10. sens	11. l	12. un
13. idées	14. L	15. de	16. et
17. l	18. ils	19. que	20. beaucoup
21. habitait	22. ami	23. Raj	24. classe
25. de	26. ont	27. ensemble	28. et
29. plus	30. des	31. avait	32. pour
33. Raj	34. sentiments	35. toujours	36. racontait
37. Quand	38. pendant	39. physique	40. en

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Notre avenir (6-Fr)

Guide de correction :

1. s	2. que	3. y	4. Elle
5. Nous	6. des	7. Beaucoup	8. et
9. avec	10. de	11. les	12. cours
13. air	14. climat	15. ce	16. faire
17. personnes	18. pouvons	19. de	20. éliminer
21. cher	22. les	23. Terre	24. pour
25. nous	26. nous	27. trouver	28. sans
29. du	30. Mme	31. nous	32. des
33. à	34. que	35. la	36. Roman
37. a	38. assez	39. moyens	40. Mme
41. est	42. ce	43. rappelle	44. Roman
45. il	46. avenir	47. que	48. répond
49. avenir	50. nous		

Notre avenir (6-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	28 - 50 mots	23 - 27 mots	0 - 22 mots
Total des mots pour compléter le texte	50 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Vieilles maladies, nouveaux problèmes (7-Fr)

Guide de correction :

1. nombre	2. tuberculose	3. problème	4. une
5. temps	6. de	7. n	8. moyen
9. se	10. transmise	11. vivent	12. les
13. voies	14. rendent	15. elles	16. infcction
17. passent	18. elles	19. autres	20. les
21. et	22. parce	23. infectés	24. sang
25. ne	26. symptômes	27. aucun	28. transmettre
29. se	30. atteinte	31. bactéries	32. son
33. inhalent	34. en	35. aux	36. en
37. pas	38. tuberculose	39. comme	40. comment
41. maladie	42. prévention	43. de	44. est
45. défense	46. ce	47. les	48. pour
49. Premièrement	50. et	51. de	52. d
53. ces	54. as	55. faire	

Vieilles maladies, nouveaux problèmes (7-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	30 - 55 mots	25 - 29 mots	0 - 24 mots
Total des mots pour compléter le texte	55 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le complot - Chapitre II (7-Fr)

Guide de correction :

1. claires	2. qui	3. assez	4. peu
5. la	6. a	7. son	8. ne
9. a	10. Évidemment	11. bronzée	12. elle
13. même	14. un	15. critique	16. frère
17. pas	18. lui	19. mes	20. orange
21. suis	22. Jean-François	23. déboires	24. je
25. le	26. ou	27. enfant	28. n
29. musicale	30. la	31. véritable	32. t
33. Mais	34. sciences	35. aime	36. m
37. mon	38. dessiner	39. n	40. mon
41. énervais	42. te	43. l	44. Oui
45. soit	46. comprends	47. toujours	48. faire
49. Jean-François	50. raison	51. aussi	52. es
53. pour	54. que	55. avaler	56. J
57. rigolé	58. venir	59. Oui	60. Elle

Le complot - Chapitre II (7-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	33 - 60 mots	27 - 32 mots	0 - 26 mots
Total des mots pour compléter le texte	60 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Des livres d'histoire dans la pierre (7-Fr)

Guide de correction :

1. à	2. les	3. déversent	4. dans
5. écoule	6. tu	7. processus	8. en
9. intéressante	10. pas	11. Différentes	12. à
13. que	14. récentes	15. quelques	16. observé
17. roches	18. la	19. estiment	20. plus
21. avoir	22. années	23. n	24. géologues
25. d	26. là	27. autres	28. déterminer
29. roches	30. difficile	31. l	32. puisse
33. car	34. ressemblent	35. la	36. âgée
37. Tu	38. différence	39. et	40. comment
41. une	42. récente	43. scientifiques	44. moyen
45. âge	46. déterminer	47. âge	48. une
49. lequel	50. On	51. calendrier	52. que
53. produite	54. trois	55. Cependant	56. façon
57. Tu	58. événements	59. avant	60. ou
61. que	62. lieu	63. Ces	64. précises
65. âge	66. que	67. eux	68. appel
69. âge	70. des		

Des livres d'histoire dans la pierre (7-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	39 - 70 mots	32 - 38 mots	0 - 31 mots
Total des mots pour compléter le texte	70 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Cœur de saumon (8-Fr)

Guide de correction :

1. ans	2. saumon	3. dans	4. est
5. qui	6. dans	7. il	8. force
9. à	10. cours	11. d	12. le
13. l	14. est	15. et	16. est
17. voici	18. qui	19. chute	20. ne
21. un	22. six	23. en	24. force
25. de	26. alors	27. à	28. de
29. sait	30. l	31. a	32. saumon
33. ruisseau	34. y	35. va	36. celle
37. La	38. d	39. se	40. décompose
41. vivant	42. couler	43. avant	44. mort
45. saumons	46. eaux	47. Le	48. et
49. qui	50. bientôt		

Cœur de saumon (8-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	28 - 50 mots	23 - 27 mots	0 - 22 mots
Total des mots pour compléter le texte	50 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Philippe... en six dimensions (8-Fr)

Guide de correction :

1. comme	2. même	3. bonne	4. à
5. choisi	6. couvre	7. du	8. les
9. mur	10. de	11. reluisent	12. son
13. les	14. chambre	15. est	16. personnalité
17. Philippe	18. lui	19. la	20. ou
21. ronde	22. sur	23. bien	24. parfois
25. c	26. c	27. déshabille	28. au
29. une	30. personnalité	31. âge	32. tous
33. lui	34. confient	35. acheter	36. boutonne
37. la	38. revers	39. différente	40. goût
41. il	42. pantalons	43. à	44. qu
45. avec	46. sa	47. a	48. mais
49. personnalité	50. sa	51. Les	52. sont
53. celles	54. Le	55. coucher	56. vers
57. éteindre	58. dans	59. de	60. bien
61. vraiment	62. est	63. et	64. des
65. Son	66. personne	67. il	68. appareil
69. porter	70. Dans	71. les	72. bouger
73. de	74. encore	75. repos	

Philippe... en six dimensions (8-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	42 - 75 mots	34 - 41 mots	0 - 33 mots
Total des mots pour compléter le texte	75 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La peur (8-Fr)

Guide de correction :

1. coins	2. genoux	3. le	4. Le
5. contre	6. de	7. comme	8. point
9. Voyez	10. tué	11. ans	12. année
13. appeler	14. ce	15. d	16. fit
17. sommes	18. rassurai	19. d	20. soir
21. au	22. superstitieuse	23. et	24. à
25. monde	26. vieux	27. moustachu	28. qui
29. qu	30. nez	31. mes	32. qu
33. ces	34. que	35. toutes	36. loin
37. ces	38. demander	39. le	40. coup
41. sa	42. son	43. une	44. Le
45. Les	46. genoux	47. se	48. les
49. J	50. les	51. endormi	52. levant
53. cou	54. de	55. il	56. lugubres
57. les	58. la	59. se	60. restait
61. ses	62. une	63. mit	64. chose
65. d	66. tout	67. Le	68. le
69. il	70. l	71. deux	72. toutes
73. avec	74. un	75. entre	76. de
77. lieu	78. milieu	79. était	

La peur (8-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	50 - 79 mots	36 - 49 mots	0 - 35 mots
Total des mots pour compléter le texte	79 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire (9-Fr)

Guide de correction :

1. de	2. déchets	3. eau	4. eaux
5. d	6. pas	7. enfouissement	8. et
9. site	10. surveillé	11. matière	12. dans
13. qu	14. le	15. déchets	16. échappe
17. industries	18. à	19. susceptibles	20. souterraine
21. inadéquat	22. nombre	23. d	24. métaux
25. dangereux	26. peuvent	27. par	28. entrait
29. des	30. de	31. l	32. eau
33. cadmium	34. métaux	35. l	36. ensuite
37. rivières	38. dans	39. peinture	40. celle
41. deux	42. elles	43. dans	44. L
45. pose	46. solides	47. surveiller	48. pendant
49. remplissage	50. l	51. de	52. être
53. enfouissement	54. les	55. plus	56. à
57. parce	58. en	59. chez	

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire (9-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	33 - 59 mots	27 - 32 mots	0 - 26 mots
Total des mots pour compléter le texte	59 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre (9-Fr)

Guide de correction :

1. vienne	2. de	3. ne	4. d
5. Comment	6. pour	7. à	8. lors
9. terre	10. se	11. Tu	12. tout
13. le	14. et	15. possible	16. bâtiments
17. fermement	18. M	19. de	20. les
21. lors	22. Le	23. constitue	24. et
25. que	26. à	27. un	28. les
29. rayonnent	30. se	31. de	32. d
33. la	34. résistant	35. l	36. la
37. de	38. édifice	39. un	40. l
41. noyau	42. renferme	43. de	44. électrique
45. étages	46. câbles	47. couronne	48. le
49. les	50. les	51. librement	52. terre
53. un	54. ne	55. retient	56. être
57. À	58. arbre	59. est	60. sol
61. Des	62. constamment	63. régions	64. de
65. effondrent	66. restent	67. leur	68. édifices
69. tremblements	70. sont	71. d	72. spéciaux
73. et			

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre (9-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	41 - 73 mots	33 - 40 mots	0 - 32 mots
Total des mots pour compléter le texte	73 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Les roses de mon père (9-Fr)

Guide de correction :

1. vers	2. autre	3. quatre	4. d
5. s	6. se	7. lit	8. un
9. triste	10. effet	11. peut	12. bien
13. endormi	14. si	15. dis	16. une
17. on	18. ventre	19. de	20. je
21. vite	22. il	23. me	24. éviter
25. Un	26. tournai	27. pour	28. un
29. alors	30. les	31. celles	32. pour
33. la	34. aimait	35. En	36. maison
37. mon	38. nous	39. n	40. de
41. étaient	42. enroulaient	43. sur	44. aussitôt
45. à	46. Elles	47. elles	48. que
49. la	50. belles	51. avec	52. est
53. savais	54. du	55. jamais	56. les
57. demandait	58. verser	59. les	60. lavé
61. que	62. jamais	63. Je	64. je
65. de	66. leur	67. pas	68. répondit
69. comme	70. les	71. un	72. verre
73. en	74. Il	75. avait	76. des

Les roses de mon père (9-Fr)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	42 - 76 mots	35 - 41 mots	0 - 34 mots
Total des mots pour compléter le texte	76 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

QUESTIONS DE

COMPRÉHENSION

Questions de compréhension

Voici mon ami Luc **1re année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est présenté au début de l'histoire?
R. C'est *Luc.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qui est l'aîné de la famille?
R. *Luc est l'aîné de la famille.*

_____ 3. explicite et textuelle
Y a-t-il d'autres enfants dans la famille de Luc? Combien?
R. *Oui, Luc a un frère et une sœur.*

_____ 4. explicite et textuelle
Décris Luc.
R. *Il a les cheveux frisés. Il mesure 1 mètre.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que Luc est un garçon sérieux?
R. *Il lit beaucoup. Il joue du piano.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Luc a fait au camping?
R. *Il a nagé dans la piscine.*

_____ 7. explicite et textuelle
Comment était la piscine?
R. *C'était une belle piscine neuve. L'eau était propre et profonde.*

_____ 8. implicite et textuelle
Pourquoi Luc aime-t-il le camping?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu fais en camping?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu sais nager? Où vas-tu nager?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1–Fr/4.)

Questions de compréhension

Les maisons **1re année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Quelles sortes de maison y a-t-il? (2 à 3 réponses pertinentes)
R. *Des petites maisons, des maisons sous la terre, des maisons dans les airs, des maisons en paille, des maisons qui voyagent sur la route, des maisons qui voyagent sur l'eau.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pour qui sont les maisons?
R. *Pour les personnes, les animaux, les plantes et les oiseaux.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pour qui sont les maisons sous la terre?
R. *Pour les fourmis, les vers de terre, etc.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pour qui sont les maisons dans les airs?
R. *Pour les oiseaux.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelles sortes de maison y a-t-il dans les airs?
R. *Des nids.*
Des cages pour oiseaux (dessins).

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelles sortes de maison voyagent sur les routes?
R. *Des maisons roulottes.*
Des maisons motorisées.

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Décris ces maisons.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et textuelle
Qui raconte l'histoire?
R. *La tortue.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quelle est la maison la plus pratique?
R. *La maison de la tortue.*

_____ 10. explicite et textuelle
Où est-ce que la tortue amène sa maison?
R. *Partout où elle va...*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1–Fr/4.)

Questions de compréhension

Mirabelle se déguise **1re année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Quelle est l'idée de Mirabelle?
R. *Mirabelle va se déguiser.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quel costume Mirabelle trouve-t-elle?
R. *Mirabelle trouve un costume de clown.*

_____ 3. explicite et textuelle
Décris le costume de clown de Mirabelle. (3 réponses)
R. *1. Un grand pantalon.*
2. Des grands souliers de papa.
3. Un grand tee-shirt.
4. Les joues et les lèvres coloriées.
5. Une balle rouge sur le nez.

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
De quelle couleur sont les joues et les lèvres de Mirabelle?
R. *Rouge ou autre.*

_____ 5. implicite et textuelle
Qui est Néron?
R. *Le chien de Mirabelle.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Néron pense quand il voit le clown?
R. *Néron pense que Mirabelle est un voleur.*

_____ 7. implicite et textuelle
Est-ce que Néron a peur des voleurs?
R. *Non, il saute et attrape le voleur.*

_____ 8. implicite et textuelle
Pourquoi Mirabelle est-elle fâchée?
R. *Parce que les vêtements de Mirabelle sont déchirés.*

_____ 9. implicite et textuelle
Pourquoi Néron rit-il?
R. *Néron rit parce qu'il a pensé que Mirabelle était un voleur.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que Néron est un bon chien de garde? Comment le sais-tu?
R. *Oui, il a sauté et attrapé le voleur.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1–Fr/4.)

Échelle d'appréciation – 1re année – Francophone

Voici mon ami Luc (Questions de compréhension, p. 1–Fr/1)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Les maisons (Questions de compréhension, p. 1–Fr/2)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Mirabelle se déguise (Questions de compréhension, p. 1–Fr/3)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Une nouvelle amie **2e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui vient d'arriver dans la ville?
R. *Puasie et ses parents viennent d'arriver dans la ville.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qui sont Puasie et ses parents?
R. *Ce sont des Inuit.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qui sont les Inuit?
R. *Les Inuit sont des gens qui vivent dans le nord de notre pays.*

_____ 4. implicite et textuelle
Pourquoi Puasie et ses parents sont-ils allés se promener jusqu'à l'école?
R. *Pour montrer à Puasie comment se rendre à l'école.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quand est-ce que Puasie arrive à l'école?
R. *Lundi.*

_____ 6. explicite et textuelle
Que voit-elle quand elle arrive dans la cour de l'école?
R. *Elle voit beaucoup d'enfants.*

_____ 7. explicite et textuelle
À quels jeux les enfants jouent-ils?
R. *Les enfants jouent au ballon, d'autres font une ronde et chantent.*

_____ 8. explicite et textuelle
Pourquoi Puasie est-elle seule?
R. *Personne ne la connaît.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment voudrais-tu être accueilli dans une nouvelle école?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. implicite et textuelle
Penses-tu que Puasie se fait une amie? Pourquoi?
R. *Oui, la narratrice décide de se présenter et Puasie vit près de chez elle, sur la même rue.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2–Fr/8.)

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

Questions de compréhension

Le hockey **2e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

_____ 1. explicite et textuelle
Qui sont les personnages de l'histoire?
R. *Nicolas, Hugo, Samuel et Annie.*

_____ 2. implicite et textuelle
Comment sais-tu que Nicolas est sportif?
R. *Nicolas joue au hockey.*

_____ 3. implicite et textuelle
Est-ce que Hugo est un bon gardien de but? Comment le sais-tu?
R. *Oui, il arrête la rondelle.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment sait-on que Nicolas se fâche?
R. *Il lance son bâton et crie.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il crie à son ami?
R. *Tu triches! Tu as sorti la rondelle!*

_____ 6. explicite et textuelle
Qui dit : «Tu te fâches tout le temps au hockey»?
R. *C'est Annie.*

_____ 7. implicite et textuelle
Pourquoi Hugo veut-il s'amuser au lieu de se chicaner?
R. *Parce qu'il veut jouer au hockey.*

_____ 8. explicite et textuelle
Pourquoi Nicolas s'ennuie-t-il?
R. *Il s'ennuie parce qu'il est seul.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi Nicolas se retrouve-t-il seul à la maison?
R. *Parce qu'il est parti fâché.*

_____ 10. explicite et textuelle
Pourquoi Nicolas retourne-t-il à la patinoire?
R. *Parce qu'il voit ses amis qui ont beaucoup de plaisir.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2–Fr/8.)

Questions de compréhension

Un papa vedette **2e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est le père de Patrice?
R. *Le père de Patrice, c'est une vedette.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'une vedette?
R. *Quelqu'un qui chante à la télévision.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi les élèves sont-ils jaloux de Patrice?
R. *Ils voudraient tous avoir un papa vedette.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qui est venu à l'école?
R. *Le père de Patrice.*

_____ 5. explicite et textuelle
Comment sais-tu que les enfants étaient contents de le voir?
R. *Tous les enfants étaient autour de lui.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un autographe?
R. *C'est quand quelqu'un écrit son nom et te le remet en souvenir* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Où allait chanter le père de Patrice?
R. *Il allait chanter à Vancouver.*

_____ 8. explicite et textuelle
Pourquoi Patrice est-il chanceux?
R. *Il va voir son père à la télé.*

_____ 9. implicite et textuelle
De qui Patrice s'ennuie-t-il?
R. *Parfois, il s'ennuie de son père.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Toi, aimerais-tu avoir un papa vedette? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2–Fr/8.)

Échelle d'appréciation – 2e année – Francophone

Une nouvelle amie (Questions de compréhension, p. 2–Fr/5)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Le hockey (Questions de compréhension, p. 2–Fr/6)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Un papa vedette (Questions de compréhension, p. 2–Fr/7)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

La peur de Zobulle **3' année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que Zobulle est un personnage imaginaire?
R. *Voir l'image et le nom.*

_____ 2. implicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans la chambre de Zobulle, et dans sa maison.*

_____ 3. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui t'a permis de prédire que Zobulle a peur?
R. *Le titre, il est inquiet, les bruits.*

_____ 4. explicite et textuelle
Pourquoi Zobulle a-t-il peur le soir?
R. *Quand il se couche le soir, il entend des bruits.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quand est-ce que Zobulle décide de prendre un bain?
R. *Il décide de prendre un bain quelques minutes avant l'heure de se coucher.*

_____ 6. explicite et textuelle
Combien de fois est-ce que Zobulle s'est levé un soir?
R. *Quatre fois.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Zobulle fait quand il se lève?
R. *1. Il se lève pour manger un biscuit.*
2. Pour boire un verre de lait.
3. Pour se brosser les dents.
4. Pour aller aux toilettes.

_____ 8. implicite et textuelle
Pourquoi la mère de Zobulle lui lit-elle une histoire?
R. *Pour l'aider à s'endormir.*

_____ 9. implicite et textuelle
Quelles autres choses ont-ils essayées pour aider Zobulle à dormir?
R. *Écouter de la musique douce.*
Allumer une veilleuse.

_____ 10. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Que pourrais-tu suggérer à Zobulle pour l'aider à dormir?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Fr/14.)

Questions de compréhension

Le jour et la nuit **3e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'on te demande d'imaginer dans l'histoire?
R. *D'être capitaine dans un vaisseau spatial.*

_____ 2. explicite et textuelle
Si tu étais capitaine d'un vaisseau spatial, quelle pourrait être ta mission spéciale?
R. *De découvrir comment la Terre se déplace.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tu vois du vaisseau spatial?
R. *La planète Terre.*

_____ 4. explicite et textuelle
Où la planète Terre tourne-t-elle?
R. *Elle tourne autour du Soleil et aussi sur elle-même.*

_____ 5. explicite et textuelle
Comment appelle-t-on un tour complet de 24 heures?
R. *Nous appelons cette période un jour.*

_____ 6. explicite et textuelle
Comment appelons-nous le temps quand le soleil éclaire la Terre?
R. *Cela s'appelle le jour.*

_____ 7. explicite et textuelle
Pourquoi c'est le jour dans certains pays?
R. *Parce qu'ils font face au soleil et reçoivent sa lumière.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui fait la nuit?
R. *Les pays situés de l'autre côté de la Terre font face à l'espace. L'espace est sombre. C'est la nuit dans ces pays.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Décris l'espace.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce que la Terre fait à chaque jour?
R. *Elle fait un tour complet sur elle-même.*

_____ 11. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tous les pays ont de semblable dans une période de 24 heures?
R. *Quelques heures de clarté et quelques heures d'obscurité.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quand dormons-nous?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quand travaillons-nous?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Selon toi, quelles sont les différences entre le jour et la nuit?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «obscurité»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Fr/14.)

Questions de compréhension

Merci! **3e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. <u>implicite et textuelle</u>
Qui raconte l'histoire?
R. *Un enfant.*

_____ 2. <u>explicite et textuelle</u>
Que fait la mère dans cette histoire?
R. *Elle travaille à l'extérieur.*

_____ 3. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Est-ce que tu aides à la maison toi aussi? Que fais-tu?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. <u>explicite et textuelle</u>
Pourquoi l'auteur n'a plus le temps de s'amuser?
R. *Parce qu'il doit aider à mettre la table et laver la vaisselle.*

_____ 5. <u>implicite et textuelle</u>
Pourquoi fait-il ses devoirs tout seul?
R. *Parce que sa mère travaille à l'extérieur.*

_____ 6. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Comment l'enfant se sent-il quand il est seul?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Quelles sortes de services l'auteur pourrait-il rendre à sa mère?
R. *Aller au bureau de poste; aller au magasin; vider la poubelle* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Que veut dire le mot «juste»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. <u>implicite et textuelle</u>
Que va-t-il discuter avec maman demain?
R. *Qu'il n'a plus de temps, qu'il est toujours occupé, qu'il est fatigué.*

_____ 10. <u>explicite et textuelle</u>
Qu'est-ce que l'enfant réalise?
R. *Que sa maman a toujours fait tout ce travail toute seule sans se plaindre.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Fr/14.)

Échelle d'appréciation – 3e année – Francophone

La peur de Zobulle (Questions de compréhension, p. 3–Fr/9-10)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Le jour et la nuit (Questions de compréhension, p. 3–Fr/11-12)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Merci! (Questions de compréhension, p. 3–Fr/13)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Drôle de cadeau! **4e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Annick a eu à son réveil le matin?
R. *Toute une surprise.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quel âge a Annick?
R. *Elle a dix ans.*

_____ 3. explicite et textuelle
D'après Annick, qu'est-ce qui est drôle à 10 ans?
R. *C'est d'utiliser deux chiffres pour écrire son âge.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment la mère de Annick la réveille-t-elle?
R. *En chantant joyeux anniversaire.*

_____ 5. explicite et textuelle
Comment Annick se fait-elle gâter par sa mère?
R. *Sa mère lui apporte un jus de pêche au lit.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui fait que l'anniversaire de Annick est spécial pour sa maman?
R. *Ma mère me raconte ma naissance il y a 10 ans. Elle sourit, je pense que cette journée-là est encore très spéciale pour elle.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Annick doit faire avant d'ouvrir son cadeau?
R. *Ouvrir et lire sa carte.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Aimerais-tu être seul avec ta maman à ton anniversaire? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quel est le message que Maman donne à sa fille?
R. *De se rappeler les premiers jours de sa vie.*

_____ 10. explicite et textuelle
Comment Annick montre-t-elle qu'elle a hâte d'ouvrir son cadeau?
R. *En un rien de temps, elle ouvre la boîte.*

____. 11. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Annick reçoit comme cadeau?
R. *Son bracelet d'hôpital.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Aimerais-tu recevoir un cadeau semblable pour ton anniversaire?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu considères un drôle de cadeau?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quel message aimerais-tu recevoir dans une carte?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi «Drôle de cadeau» est un bon titre pour cette histoire?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Fr/21.)

Questions de compréhension

La vérité sur... le sucre **4e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le titre de l'histoire.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, est-ce que tu aimes les choses sucrées? Lesquelles?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi les gens aiment-ils les choses sucrées?
R. *Parce que le sucre, c'est bon au goût.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment savons-nous que les gens mangent 50 kg de sucre par année?
R. *Des enquêtes ont montré que...*

_____ 5. implicite et textuelle
À quoi l'auteur compare-t-il 50 kg de sucre?
R. *C'est environ le poids de deux enfants de ton âge.*

_____ 6. implicite et textuelle
Quand le sucre est-il mauvais pour la santé?
R. *Quand tu en manges trop.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le sucre produit dans ton corps?
R. *Le sucre produit de l'énergie.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «digéré»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. explicite et textuelle
Pourquoi ressens-tu un regain d'énergie après avoir mangé une tablette de chocolat?
R. *Parce que le sucre est vite digéré et il produit de l'énergie.*

_____ 10. explicite et textuelle
Est-ce que le sucre se change seulement en énergie?
R. *Non, il se change aussi en graisse.*

_____ 11. explicite et textuelle
Pourquoi as-tu faim peu de temps après avoir mangé du sucre?
R. *L'énergie que tu ressens ne dure pas longtemps.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi le sucre n'est pas utile à ton corps?
R. *Il prend la place d'autres aliments.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Nomme d'autres aliments utiles à ton corps.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment le sucre fait-il carier les dents?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui attaque l'émail de tes dents?
R. *Les bactéries produisent un acide qui attaque l'émail de tes dents.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Fr/21.)

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

Questions de compréhension

Plaisirs de la pêche **4e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

_____ 1. explicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *À l'école.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quelle activité les élèves vont-ils faire?
R. *Écrire un article pour le journal de l'école.*

_____ 3. explicite et textuelle
De quoi vont-ils parler dans l'article?
R. *De la pêche.*

_____ 4. implicite et textuelle
Quelles sont les différentes raisons pourquoi on va à la pêche?
R. *1. Parce qu'on aime le poisson.*
2. Parce qu'on aime les voir sauter.
3. Parce qu'on aime la marche dans le bois.
4. Pour parler avec son père.

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que la pêche est une bonne détente? Explique.
R. *Oui, on peut s'amuser dans l'eau, on peut marcher dans les bois.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Aimes-tu la pêche? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Nomme différentes façons de pêcher.
R. *À la ligne, avec un seau, avec ses mains. (Voir l'illustration.)*

_____ 8. implicite et textuelle
Pourquoi faut-il rester immobile à la pêche?
R. *Il ne faut pas faire peur aux poissons.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'on rencontre parfois dans les bois quand on va à la pêche?
R. *Des animaux sauvages.*

_____ 10. explicite et textuelle
Pourquoi un des élèves aime-t-il aller pêcher avec son père?
R. *Pour parler ensemble.*

_____ 11. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Toi, aimes-tu aller dans les bois?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. <u>explicite et textuelle</u>
Pourquoi un élève aime-t-il rester assis près de la rivière?
R. *Parce qu'il trouve ça beau et ça sent bon.*

_____ 13 <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Toi, aimes-tu faire des activités avec tes parents?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Toi, aimes-tu parler avec tes parents? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Explique pourquoi l'auteur aurait choisi ce titre.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Fr/21.)

Échelle d'appréciation – 4e année – Francophone

Drôle de cadeau! (Questions de compréhension, p. 4–Fr/15-16)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

La vérité sur... le sucre (Questions de compréhension, p. 4–Fr/17-18)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Plaisirs de la pêche (Questions de compréhension, p. 4–Fr/19-20)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Le secret de la forme **5e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être en forme?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 2. explicite et textuelle
Chaque jour, tu as besoin de trois choses pour être en forme. Nomme ces trois choses.
R. *Les aliments, l'exercice et le repos.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les aliments font pour ton corps?
R. *Les aliments donnent beaucoup d'énergie à ton corps et aident ton corps à grandir et à bien fonctionner.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-il important de savoir quelles sortes d'exercices sont utiles pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive à ton corps quand tu dors?
R. *Pendant ton sommeil, ton corps reprend des forces.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il est important de savoir à propos du sommeil?
R. *Il est important de savoir quand te reposer et quelle quantité de sommeil il te faut.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelle quantité de sommeil te faut-il?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Comment est-ce que ton sommeil aide ton corps à reprendre ses forces?
R. *Tes muscles et ton corps se détendent et le sommeil repose ton esprit.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
«Ton corps utilise certaines substances contenues dans les aliments.»
Définir le mot «substance».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui aide ton cœur à mieux fonctionner?
R. *L'exercice aide ton cœur à mieux fonctionner.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelle sorte d'exercice fais-tu?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quels aliments sont les meilleurs pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-il important de savoir quelle quantité de sommeil il te faut?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que le mot «détendre» veut dire pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et textuelle
Peux-tu identifier l'activité qui se passe dans chacun des dessins?
R. *1. les aliments*
2. l'exercice en fauteuil roulant
3. le sommeil

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 5–Fr/28.)

Questions de compréhension

Aïe! Réveille-toi! **5e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est le personnage principal du texte?
R. *Mathew.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Mathew fait pendant les vacances?
R. *Il se promène autour du chantier de construction.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un chantier de construction?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Mathew fait quand il trouve une roche?
R. *Il l'examine avec beaucoup d'attention et ensuite il la jette par terre.*

_____ 5. implicite et textuelle
Pourquoi Mathew lance-t-il la roche par terre?
R. *Elle ne semblait pas très solide.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-il arrivé à la roche quand il l'a jetée par terre?
R. *Elle s'est brisée en deux morceaux.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il y avait à l'intérieur de la roche?
R. *Il y avait un insecte.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment l'insecte peut-il être à l'intérieur d'une roche?
R. *L'insecte aurait pu se faire recouvrir durant un désastre et cette couverture aurait durci avec le temps.*

_____ 9. explicite et textuelle
À quoi ressemblait l'insecte?
R. *À une fourmi.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive à l'insecte tout à coup?
R. *L'insecte bouge.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «coma».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quelle question Mathew pose-t-il à l'insecte?
R. *Que fais-tu dans cette roche?*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce que l'insecte faisait lorsque la terre s'est mise à trembler?
R. *1. Il était monté dans un arbre pour chercher une aiguille de sapin.*
2. Il se préparait à descendre pour amener l'aiguille à l'abri.

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment peut-on apprendre l'histoire des roches?
R. *En observant l'entourage de la roche et en faisant des recherches, nous pouvons déduire certaines conclusions.*

_____ 15. explicite et textuelle
De quel truc l'auteur s'est-il servi pour rendre cette histoire intéressante?
R. *Il a fait parler un insecte.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 5–Fr/28.)

Questions de compréhension

D'autres ressources renouvelables **5e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Donne deux exemples de ressources naturelles.
R. *Toutes réponses pertinentes (les océans, les montagnes, les forêts, etc.).*

_____ 2. explicite et textuelle
Donne deux exemples de ressources renouvelables.
R. *Toutes réponses pertinentes (les plantes, les animaux, etc.).*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelle est la différence entre une ressource naturelle et une ressource renouvelable?
R. *Toutes réponses pertinentes (ressource naturelle - de la nature; ressource renouvelable - qui se renouvelle).*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quels sont les aliments d'origine végétale que tu préfères?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quels sont les aliments d'origine animale que tu préfères?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi les arbres sont-ils une ressource naturelle précieuse?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
D'où vient le papier?
R. *Il provient des arbres.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les plantes produisent?
R. *Des spores et des graines.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le cycle de la vie végétale.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Comment fait-on pour obtenir de meilleurs animaux?
R. *Les éleveurs font des croisements pour que les meilleurs animaux aient des petits.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «sain».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Qu'est-ce que l'énergie solaire?
R. *L'énergie du soleil.*

_____ 13. implicite et textuelle
Que peut-on utiliser pour remplacer le charbon, le pétrole ou le gaz?
R. *Nous pouvons employer le soleil.*

_____ 14. explicite et textuelle
À quoi sert l'énergie solaire?
R. *Nous pouvons la convertir en électricité et en chaleur.*

_____ 15. explicite et textuelle
Quel est l'avantage de l'énergie solaire?
R. *Elle ne pollue pas l'environnement.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 5–Fr/28.)

Échelle d'appréciation – 5e année – Francophone

Le secret de la forme (Questions de compréhension, p. 5–Fr/22-23)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Aïe! Réveille-toi! (Questions de compréhension, p. 5–Fr/24-25)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

D'autres ressources renouvelables (Questions de compréhension, p. 5–Fr/26-27)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

L'hirondelle bicolore **6e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
De quoi l'auteur est-il fier?
R. *Il est fier d'installer une maisonnette d'oiseaux dans le jardin.*

_____ 2. implicite et textuelle
Quel est le meilleur temps pour installer une maisonnette pour oiseaux?
R. *Pendant le printemps.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qui vient visiter les lieux du jardin de l'auteur?
R. *Un couple d'hirondelles bicolores.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'ils pensent de l'endroit?
R. *L'endroit semble leur plaire.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «bicolore».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Après avoir visité les lieux dans le jardin, qu'est-ce que les deux hirondelles font?
R. *Les deux oiseaux commencent à transporter des matériaux pour construire leur nid.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le terme «mine de rien»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qui surveille l'agitation des hirondelles?
R. *Un moineau.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quand les hirondelles s'absentent un moment, que fait le moineau?
R. *Le moineau et sa belle s'installent sur le perchoir de la maisonnette.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le terme «effronté».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. explicite et textuelle
Combien de tentatives les hirondelles ont-elles faites pour reprendre leur nid avant d'aller chercher de l'aide?
R. *Vingt tentatives.*

_____ 12. implicite et textuelle
Comment l'auteur va-t-il venir en aide à l'hirondelle?
R. *Il va chercher une échelle et a l'intention d'aider l'hirondelle à regagner sa maisonnette.*

_____ 13. implicite et textuelle
Quel geste de solidarité les hirondelles posent-elles?
R. *Les hirondelles se regroupent et décrivent un grand cercle vertical dans le ciel et attaquent les moineaux.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «mitraillade»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire l'auteur quand il dit : «Pourquoi faire soi-même ce que d'autres peuvent réaliser à notre place?»
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Fr/35.)

Questions de compréhension

L'amitié **6e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Comment commence l'amitié?
R. *L'amitié commence avec des expériences que tu vis avec certains de tes pairs et qui te rapprochent d'eux.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «pairs».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Trouve des homophones pour le mot «pairs».
R. *Père, paire.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un ami intime?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. implicite et textuelle
Pourquoi tes pairs ne deviendront-ils pas tous tes amis ou des amis intimes?
R. *Ceux qui deviennent tes amis sont ceux avec lesquels tu te sens mieux, tu t'entends le mieux, avec qui tu peux partager et dire tes secrets, à qui faire confiance.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quel est le fondement de l'amitié?
R. *L'amitié est fondée sur un partage d'opinions, d'idées et, parfois, de secrets.*

_____ 7. implicite et textuelle
Pourquoi l'amitié manque beaucoup à Léo?
R. *Léo est déménagé et quand il habitait à Ottawa, son meilleur ami était Raj. Ils ont vécu des moments extraordinaires ensemble.*

_____ 8. explicite et textuelle
Léo a passé un moment difficile. Lequel?
R. *Les parents de Léo se sont divorcés.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui a aidé Léo à passer un moment difficile?
R. *Léo avait assez confiance en Raj pour lui confier sa tristesse.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-il arrivé à l'amitié de Léo et de Raj après le divorce des parents de Léo?
R. *L'amitié de Léo et de Raj est devenue plus profonde.*

_____ 11. explicite et textuelle
Comment Raj s'est-il montré un bon ami pour Léo?
R. *1. Il semblait comprendre les sentiments de Léo.*
2. Il savait toujours comment le réconforter.
3. Il racontait des blagues à Léo.
4. Il choisissait Léo en premier dans les jeux.
5. Il n'en voulait jamais à Léo de ne pas se concentrer au jeu.
(Accepter 2 réponses.)

_____ 12. implicite et textuelle
Quand Raj formait son équipe, pourquoi choisissait-il toujours Léo en premier?
R. *Raj semblait toujours comprendre les sentiments de Léo, était son ami, et voulait le réconforter.*

_____ 13. implicite et textuelle
Pourquoi Léo était-il trop préoccupé pour bien se concentrer sur le jeu pendant les cours d'éducation physique?
R. *Léo était trop préoccupé pour bien se concentrer sur le jeu. Il était triste et pensait probablement au divorce de ses parents.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «blague».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pour toi, qu'est-ce que l'amitié?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Fr/35.)

Questions de compréhension

Notre avenir **6e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Comment la Terre a-t-elle changé depuis 300 ans?
R. *Il y a plus de pollution, beaucoup d'animaux ont disparu avec la destruction des forêts, etc.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les déchets des industries ont fait à l'eau?
R. *Ils ont modifié les océans, les lacs, les cours d'eau et l'air.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment avons-nous modifié le climat de notre planète?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-ce que certaines personnes disent qu'éliminer la pollution coûte cher?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment peut-on faire disparaître ou arrêter la pollution?
R. *Toutes réponses pertinentes.*
(Recycler, se promener à pied ou à bicyclette, etc.)

_____ 6. explicite et textuelle
Quels sont les personnages principaux du texte?
R. *Le narrateur, Mme Takara et Roman.*

_____ 7. implicite et textuelle
Pourquoi Mme Takara montre le film «Notre avenir»?
R. *Pour aider les élèves a trouvé des moyens pour arrêter la pollution.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qui va arriver si la pollution ne disparaît pas?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-ce que notre avenir dépend des moyens que nous trouverons pour éliminer la pollution?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «pollution».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que l'image numéro 2 veut dire pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «éliminer»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Donne un synonyme du mot «éliminer».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu penses de «ton avenir»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. explicite et textuelle
Le titre «Notre avenir», qu'est-ce que cela signifie pour Roman?
R. *Cela signifie que notre avenir dépend des moyens que nous trouverons pour arrêter la pollution. Si nous n'en trouvons pas, la pollution ne disparaîtra pas.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Fr/35.)

Échelle d'appréciation – 6e année – Francophone

L'hirondelle bicolore (Questions de compréhension, p. 6–Fr/29-30)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

L'amitié (Questions de compréhension, p. 6–Fr/31-32)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Notre avenir (Questions de compréhension, p. 6–Fr/33-34)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Vieilles maladies, nouveaux problèmes **7e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire : «maladies transmissibles»?
R. *Une maladie qui se transmet d'une personne à l'autre.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Peux-tu donner un exemple de quelque chose qui est éliminée?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que la tuberculose?
R. *Maladie infectieuse et contagieuse, inoculable, et qui affecte le plus souvent le poumon. (Petit Robert)*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le terme «se propager».
R. *Se propager veut dire se répandre d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre.*

_____ 5. explicite et textuelle
Comment la tuberculose attaque-t-elle les poumons?
R. *La tuberculose est transmise par des bactéries qui vivent dans l'air, et qui entrent dans les voies respiratoires. Elles se rendent jusqu'aux poumons et elles y causent de l'infection.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quels sont les symptômes des personnes tuberculeuses?
R. *Les personnes tuberculeuses sont fatiguées et faibles. Elles toussent beaucoup parce que leurs poumons sont infectés. Parfois, elles crachent du sang.*

_____ 7. explicite et textuelle
Est-ce que toutes les personnes tuberculeuses présentent ces symptômes?
R. *Certaines personnes ne présentent aucun symptôme.*

_____ 8. implicite et textuelle
Qui transmet la tuberculose?
R. *Toutes personnes atteintes même si elles n'ont pas de symptômes.*

_____ 9. explicite et textuelle
Comment peux-tu devenir tuberculeux?
R. *En inhalant les bactéries projetées par la toux ou l'éternuement d'une personne atteinte.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qui peut résister aux bactéries?
R. *Une personne en bonne santé peut résister aux bactéries.*

_____ 11. explicite et textuelle
Quel est le secret de la prévention?
R. *Le secret de la prévention est le mode de vie.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quel est le meilleur moyen de défense contre la tuberculose?
R. *La bonne santé.*

_____ 13. explicite et textuelle
Quelles sont les trois règles à suivre pour être en bonne santé?
R. *1. Prends des repas réguliers et nutritifs.*
2. Prends beaucoup de repos.
3. Fais beaucoup d'exercice.

_____ 14. explicite et textuelle
Où se propage le plus souvent la tuberculose?
R. *Parmi les gens qui vivent les uns près des autres.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment toi et ta famille devez-vous vous protéger?
R. *En se rappelant les trois règles de la santé.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Fr/42.)

Questions de compréhension

Le complot **7e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Quel est le sujet de l'histoire?
R. *Comment prendre des photos.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quelles photos Jean-François montre-t-il?
R. *Les photos de son chat.*

_____ 3. explicite et textuelle
De quelles qualités sont les photos de Jean-François?
R. *Elles sont claires, nettes et de couleurs qui semblent vraies.*

_____ 4. explicite et textuelle
D'après l'auteure, est-ce difficile de maîtriser la couleur en photographie?
R. *Je connais très peu de personnes qui maîtrisent la couleur.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui est évident?
R. *Évidemment, elle n'est pas bronzée dans la vie, mais elle n'est tout de même pas aussi pâle qu'un comprimé d'aspirine.*

_____ 6. explicite et textuelle
Pourquoi l'auteure dit-elle qu'on la croirait daltonienne?
R. *Parce que ses verts sont brun, ses rouges virent à l'orange...*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un(e) daltonien(ne)?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Comment l'auteure félicite-t-elle Jean-François?
R. *En lui racontant ses déboires photographiques.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le terme «déboire»?
R. *Une déception, ne pas être satisfait du résultat.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, est-ce que tu réussis tes photographies?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

813

_____ 11. explicite et textuelle
Comment l'auteure s'évalue-t-elle comme artiste?
R. *Je n'ai absolument pas le sens artistique.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le terme «gribouille».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. explicite et textuelle
Quels autres sujets causent des problèmes pour l'auteure?
R. *Je n'ai pas l'oreille musicale et tu sais que la composition française est une véritable épreuve pour moi!*

_____ 14. explicite et textuelle
Quelle est la raison pourquoi l'auteure n'est-elle pas allée voir l'ordinateur de Jean-François?
R. *Parce qu'il l'énervait trop.*

_____ 15. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui surprend Jean-François?
R. *Qu'on le trouve bizarre.*

_____ 16. explicite et textuelle
Comment l'auteure explique-t-elle que Jean-François est bizarre?
R. *Tu es soit insupportable, soit très gentil. Je ne comprends pas pourquoi tu veux toujours te battre ou te faire remarquer. C'est énervant.*

_____ 17. explicite et textuelle
À qui l'auteure doit-elle demander permission avant d'aller chez Jean-François?
R. *À sa mère car elle est assez sévère.*

_____ 18. explicite et textuelle
Est-ce que Jean-François demande la permission?
R. *Moi, je peux faire ce que je veux.*

_____ 19. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, comment obtiens-tu la permission avant de faire quelque chose?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment savons-nous que Jean-François et l'auteure sont des amis?
R. *Ils se parlent franchement* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Fr/42.)

Questions de compréhension

Des livres d'histoire dans la pierre **7e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Peux-tu expliquer ce qu'on veut dire par «les processus de formation des roches»?
R. *Cela veut dire que la formation des roches se fait par étape, et que c'est un développement continu.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis les mots «se déversent».
R. *qui coule dedans..., qui se verse dans...*

_____ 3. explicite et textuelle
Quelle peut être la conclusion intéressante de l'étude des roches?
R. *Les roches n'ont pas toutes le même âge.*

_____ 4. explicite et textuelle
Quels âges ont les roches les plus récentes sur Terre?
R. *Elles ont seulement quelques années.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique ce que fait un géologue.
R. *Il étudie la formation de la croûte terrestre.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
D'où vient la lave?
R. *La lave est le liquide qui sort d'un volcan en éruption.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les scientifiques estiment à propos des roches?
R. *Que les roches les plus anciennes sur Terre peuvent avoir environ quatre milliards d'années.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment sais-tu la différence entre une personne âgée et une personne jeune?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et textuelle
Comment peux-tu dire si une roche est ancienne ou récente?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Que veut dire «l'âge absolu»?
R. *C'est l'âge exact d'une personne ou d'un objet.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À quoi sert un calendrier?
R. *À connaître la date du jour; à planifier son temps; à inscrire des événements.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu as vécu un événement important dans ta septième année?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et textuelle
Comment trouvons-nous l'âge relatif des roches?
R. *En comparant certains indices concernant la formation des roches. Ceci t'aidera à déterminer si une roche est plus ancienne qu'une autre.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-il important de connaître l'âge des roches?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Maintenant que tu as lu le texte, peux-tu expliquer le titre «Des livres d'histoire dans la pierre»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Fr/42.)

S16

Échelle d'appréciation – 7e année – Francophone

Vieilles maladies, nouveaux problèmes (Questions de compréhension, p. 7–Fr/36-37)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Le complot (Questions de compréhension, p. 7–Fr/38-39)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Des livres d'histoire dans la pierre (Questions de compréhension, p. 7–Fr/40-41)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Cœur de saumon **8e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Comment le saumon fait-il preuve d'un grand courage?
R. *Parce qu'il revient à son ruisseau natal.*

_____ 2. implicite et textuelle
Pourquoi le saumon revient-il à son ruisseau natal?
R. *Pour pondre des œufs.*

_____ 3. implicite et textuelle
Combien longtemps vit un saumon?
R. *Il peut vivre cinq ans.*

_____ 4. explicite et textuelle
Combien de temps le petit poisson passe-t-il dans les ruisseaux?
R. *Il demeure douze mois dans ces eaux.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quelle force guide le saumon?
R. *Une force irrésistible.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un courant?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Que fait le saumon une fois dans l'océan?
R. *Il ne s'occupe qu'à manger et à grossir.*

_____ 8. explicite et textuelle
Combien de temps reste-t-il dans l'océan?
R. *Quatre ans.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique ce qu'est une chute d'eau douce.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Quelle est la longueur et la pesanteur du saumon adulte?
R. *Il ne mesure pas loin d'un mètre et pèse environ six kilos.*

_____ 11. explicite et textuelle
Est-ce que le saumon est près de sa rivière natale?
R. *Il se trouve à des centaines, voire à un millier de kilomètres de cette cascade.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «cascade»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. explicite et textuelle
Comment le saumon fait-il pour retrouver son chemin?
R. *On ne sait toujours pas ce qui l'a guidé.*

_____ 14. implicite et textuelle
Que veut dire la phrase : «Il va rendre en même temps celle qu'il a reçue»?
R. *Que le saumon va, en mourant, donner sa vie.*

_____ 15. explicite et textuelle
Comment le saumon meurt-il?
R. *La nageoire dorsale se détache d'elle-même, le corps se décolore, la chair se décompose.*

_____ 16. explicite et textuelle
Combien de temps cela prend-il à mourir?
R. *Cela prend deux semaines.*

_____ 17. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire «se laisse couler sur le flanc»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 18. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que la nature est cruelle?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 19. explicite et textuelle
Comment les saumons morts peuvent-ils être utiles?
R. *Ils vont enrichir les eaux de leur ruisseau natal.*

_____ 20. implicite et textuelle
Explique comment le saumon fait partie du cycle de vie.
R. *Le saumon naît, il va à la mer et grossit. Plus tard, il revient à son lieu natal, pond ses œufs et meurt. Son corps sert à nourrir les autres poissons et eux seront nourriture pour d'autres saumons. Le cycle est complet.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Fr/49.)

Questions de compréhension

Philippe... en six dimensions **8e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui fait partie de Philippe?
R. *Sa chambre, c'est comme une partie de lui-même.*

_____ 2 explicite et textuelle
Qu'est-ce qui le met à l'aise?
R. *Il règne une bonne chaleur dans sa chambre.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Philippe a choisi pour sa chambre?
R. *1. Les rideaux et le couvre-lit.*
2. Les affiches qui sont au mur.

_____ 4. implicite et textuelle
Comment sais-tu que Corey Hart et Julien Cler sont des personnages importants pour Philippe?
R. *Il a les affiches de ces chanteurs sur le mur de sa chambre.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quels sont les jouets de Philippe?
R. *Les robots transformables, les personnages du Seigneur des Anneaux.*

_____ 6. implicite et textuelle
Peux-tu expliquer comment la chambre de Philippe est un prolongement de lui-même?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
À quoi ressemble la chambre de Philippe?
R. *C'est comme la coquille de l'huître, ou comme la petite maison ronde que l'escargot porte sur son dos.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il y a de spécial à l'âge de Philippe?
R. *Il est à l'âge où il choisit tous ses vêtements lui-même.*

_____ 9. explicite et textuelle
Comment ses parents montrent-ils leur confiance en lui?
R. *Ses parents lui font confiance et lui confient l'argent pour acheter ses vêtements.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tes parents te permettent d'acheter tes vêtements toi-même?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tes parents font pour montrer leur confiance en toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Pourquoi Philippe préfère-t-il le jean?
R. *Parce qu'il paraît plus grand avec des jeans ajustés.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, quelles sortes de vêtements préfères-tu?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Philippe a des couleurs favorites. Est-ce que tu en as toi aussi? Lesquelles?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et textuelle
Quel est le lien entre les vêtements de Philippe et sa personnalité?
R. *Il peut choisir ses vêtements, ce qui lui donne confiance en lui-même. Il apprend à faire des décisions et à développer ses goûts personnels.*

_____ 16. implicite et textuelle
Comment sait-on que Philippe se sent bien dans sa peau?
R. *Son corps est vraiment lui-même. Philippe est plutôt bien car son corps, c'est sa personne.*

_____ 17. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Philippe porte dans sa bouche? Pourquoi?
R. *Un appareil dentaire pour redresser ses dents.*

_____ 18. explicite et textuelle
De quoi est-il conscient?
R. *Il est conscient de son cerveau.*

_____ 19. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À quoi sert le cerveau d'une personne?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 20. explicite et textuelle
Pour Philippe, à quoi sert son cerveau?
R. *C'est le centre de son être, le centre de sa personne.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Fr/49.)

Questions de compréhension

La peur **8e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans la cuisine.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qui gardait la porte?
R. *Deux grands gaillards.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «gaillard».
R. *Toutes réponses pertinentes*
***ou** des garçons, des jeunes hommes.*

_____ 4. implicite et textuelle
Pourquoi les gaillards étaient-ils armés?
R. *Pour se protéger. Ils étaient des gardes.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il y avait dans les coins sombres?
R. *Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi penses-tu qu'elles se cachent le visage?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «brusquement».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Pourquoi le vieil homme a-t-il peur?
R. *Parce qu'il a tué un homme il y a deux ans et croit qu'il va revenir durant la nuit.*

_____ 9. explicite et textuelle
Pourquoi l'auteur est-il heureux?
R. *Il est heureux d'être venu et d'avoir assisté au spectacle de cette terreur superstitieuse.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «superstitieuse».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. explicite et textuelle
Qu'est-ce que l'auteur fait pour calmer tout le monde?
R. *Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.*

_____ 12. explicite et textuelle
Comment sait-on que le chien est vieux?
R. *Un vieux chien, presque aveugle et moustachu.*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce que l'auteur sentait?
R. *Il sentait qu'une terreur profonde tenait ces gens.*

_____ 14. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive tout à coup?
R. *Le vieux garde fit un bond de sa chaise et se met à bégayer d'une voix égarée : «Le voilà! Le voilà! Je l'attends!».*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que signifient les hurlements du chien?
R. *Il semble sentir une présence.*

_____ 16. explicite et textuelle
Quelle est la réaction du vieux garde?
R. *Il cria : «Il le sent, il le sent, il était là quand je l'ai tué».*

_____ 17. explicite et textuelle
Quelle est la réaction des deux femmes?
R. *Elles se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.*

_____ 18. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui est effrayante à voir?
R. *Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayante à voir.*

_____ 19. explicite et textuelle
Combien longtemps le chien hurla-t-il?
R. *Pendant une heure.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu as déjà eu peur dans un rêve?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Fr/49.)

Échelle d'appréciation – 8e année – Francophone

Cœur de saumon (Questions de compréhension, p. 8–Fr/43-44)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Philippe... en six dimensions (Questions de compréhension, p. 8–Fr/45-46)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

La peur (Questions de compréhension, p. 8–Fr/47-48)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire **9e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Pourquoi devons-nous choisir des sites d'enfouissement sanitaire?
R. *Pour permettre l'évacuation sécuritaire et à long terme des déchets solides.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quels sont les critères pour le choix d'un site?
R. *Les sites sont choisis de manière à empêcher les déchets toxiques de contaminer l'eau potable et les zones susceptibles d'être inondées ne sont pas utilisées.*

_____ 3. explicite et textuelle
Les industries sont-elles les seules à produire des déchets toxiques, susceptibles de contaminer l'eau souterraine si le site est inadéquat?
R. *Malheureusement, non. Bon nombre de produits et appareils d'usage domestique contiennent des métaux qui ne sont pas dangereux comme tels, mais qui peuvent le devenir.*

_____ 4. explicite et textuelle
À quoi servait le cadmium autrefois?
R. *C'est un métal qui entrait autrefois dans la composition des réfrigérateurs et des boîtes de conserve.*

_____ 5. explicite et textuelle
Pourquoi le cadmium est-il dangereux dans un site d'enfouissement?
R. *Parce qu'il est insoluble dans l'eau.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive si l'eau est légèrement acide?
R. *Le cadmium se dissout et contamine l'eau souterraine, qui pollue ensuite les lacs et les rivières.*

_____ 7. explicite et textuelle
À quoi servait le plomb?
R. *Le plomb entrait autrefois dans la composition de la peinture.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quel métal était utilisé dans des appareils électriques?
R. *Le mercure.*

_____ 9. explicite et textuelle
Pourquoi faut-il surveiller un site d'enfouissement longtemps après son remplissage?
R. *Parce qu'il peut y avoir des matières toxiques qui s'infiltrent dans les eaux souterraines et des gaz dangereux, comme le méthane, peuvent s'échapper dans l'air.*

_____ 10. explicite et textuelle
Nomme un autre problème des sites d'enfouissement?
R. *Un autre problème est l'augmentation constante du volume de déchets solides qui doit être éliminé.*

_____ 11. explicite et textuelle
Pourquoi les autorités municipales ont-elles un problème?
R. *Les sites d'enfouissement se remplissent vite.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quelle est la difficulté pour les autorités municipales?
R. *Elles ont de plus en plus de difficultés à trouver un nouveau site.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi les gens ne veulent pas de site près de chez eux?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quelle est la solution partielle au problème?
R. *Essayer de réduire le volume de déchets.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelle solution proposes-tu au problème de site d'enfouissement?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 16. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
D'après l'image, que peux-tu dire quant à l'ampleur ou à la quantité de travail d'un site d'enfouissement sanitaire?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. explicite et textuelle
Comment traite-t-on les déchets de la journée?
R. *Les déchets de la journée sont entassés et recouverts d'une couche de terre.*

_____ 18. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
De quelles sortes de machineries a-t-on besoin dans un site d'enfouissement?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 19. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À qui revient la responsabilité de choisir un site d'enfouissement sanitaire?
R. *Aux autorités municipales.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-il important d'enfouir les déchets?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Fr/59.)

Questions de compréhension

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre

9e année – Francophone

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
De quelle ville canadienne parle-t-on dans ce texte?
R. *De Vancouver.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quel grand risque la ville de Vancouver court-elle?
R. *Elle court le risque d'être frappée par un tremblement de terre dans un avenir rapproché.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tu dois imaginer?
R. *Que l'on vienne juste de te demander de concevoir une structure qui ne s'effondrait pas lors d'un tremblement de terre.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui se passe lors d'un tremblement de terre?
R. *Le sol se soulève, se fissure et se gondole.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «gondole».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Que dois-tu rechercher avant tout?
R. *À réduire au minimum le contact entre le bâtiment et le sol.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'on veut dire par «fermement ancrés»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce que M. Babicki a remarqué?
R. *Que les arbres sont rarement endommagés lors des tremblements de terre.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
M. Babicki est un ingénieur. Que fait un ingénieur?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
À quoi sert un tronc d'arbre?
R. *Le tronc d'un arbre constitue une colonne centrale, souple et résistante.*

_____ 11. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive aux branches d'un arbre durant le tremblement de terre?
R. *Les branches plus légères qui rayonnent de la colonne peuvent se mouvoir librement, sans subir de dégâts.*

_____ 12. explicite et textuelle
Comment M. Babicki applique-t-il ces observations?
R. *Il applique ces observations à la conception d'un édifice résistant aux tremblements de terre.*

_____ 13. explicite et textuelle
Comment s'appelle l'édifice et qui le possède?
R. *C'est l'édifice Westcoast possédé par la Westcoast Transmission Company Limited de Vancouver.*

_____ 14. explicite et textuelle
En quoi cet édifice est-il semblable à un arbre?
R. *Le «tronc» de l'édifice Westcoast est un noyau en béton creux qui renferme les ascenseurs, les conduits de chauffage et le filage électrique de l'édifice. Les 15 étages sont suspendus par des câbles d'acier à la «couronne» (au sommet) du tronc (le noyau). Ainsi, tout comme les branches d'un arbre, les étages peuvent se mouvoir librement pendant un tremblement de terre.*

_____ 15. explicite et textuelle
Pourquoi cet édifice est-il remarquable?
R. *Parce qu'il n'est en contact avec le sol que par son noyau.*

_____ 16. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le terme «à l'instar de l'arbre».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les ingénieurs étudient?
R. *Les édifices dans les régions sujettes aux séismes afin de comprendre pourquoi certains s'effondrent alors que d'autres restent debout.*

_____ 18. explicite et textuelle
Comment obtient-on les données?
R. *Les données sont obtenues à l'aide d'appareils de contrôle sismique spéciaux, installés à l'intérieur et autour des édifices.*

_____ 19. explicite et textuelle
À quoi servent ces données?
R. *Les données sont entrées dans des ordinateurs qui simulent ensuite les effets d'un tremblement de terre sur les édifices.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «simuler»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Fr/59.)

630

Questions de compréhension

Les roses de mon père **9e année – Francophone**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Quels sont les indices qui nous laissent comprendre que le père est timide?
R. - *Il hésita.*
- *Il regarde vers chaque malade.*
- *Il marche lentement.*
- *Il garde silence.*
- *Il se tient immobile.*
- *Il a l'air triste et perdu.*

_____ 2. explicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans une chambre d'hôpital.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «immobile».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. explicite et textuelle
Pourquoi l'auteure sommeillait-elle?
R. *Elle était sous l'effet du calmant.*

_____ 5. explicite et textuelle
Comment l'auteure se sent-elle?
R. *Je ressentais seulement une légère brûlure là où on m'avait ouvert le ventre.*

_____ 6. Implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À ton avis, qu'est-ce qui est arrivé à l'auteure?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Le père donne deux conseils à sa fille. Quels sont-ils?
R. *Il demande de bien manger afin de reprendre des forces.*
Il rappelle qu'il faut éviter les jeux trop violents.

_____ 8. Implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique l'expression «un sourire rassurant».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

631

_____ 9. explicite et textuelle
Quel cadeau le père donne-t-il à sa fille?
R. *Trois roses.*

_____ 10. implicite et textuelle
Qu'est-ce que le père aimait autour de sa maison?
R. *Il aimait faire fleurir les roses.*

_____ 11. explicite et textuelle
Qui aimait les roses?
R. *Personne à la maison ne les aimait, sauf mon père.*

_____ 12. explicite et textuelle
Pourquoi l'auteure n'aime-t-elle pas les roses de son père?
R. *Ce n'étaient pas en réalité de très belles roses. Elles étaient touffues. Leurs pétales s'enroulaient très étroitement les uns sur les autres. Aussitôt nées, aussitôt fanées. Elles se tachaient à une goutte de pluie. Elles n'avaient vraiment pour elles que leur parfum.*

_____ 13. explicite et textuelle
Comment l'auteure voit-elle les roses que son père lui apporte?
R. *Celles que mon père tenait à la main me parurent pourtant belles.*

_____ 14 explicite et textuelle
Quelles deux questions l'auteure se pose-t-elle au sujet des roses?
R. *1. Les avait-il choisies avec grand soin?*
2. Ou bien, est-ce qu'enfin je savais mieux voir?

_____ 15. explicite et textuelle
Pourquoi l'auteure éprouve-t-elle du regret?
R. *J'éprouvais du regret à n'avoir jamais aidé mon père à les soigner.*

_____ 16. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le père demandait au sujet des roses?
R. *Seulement de verser notre eau savonneuse sur les rosiers après nous être lavé les mains.*

_____ 17. implicite et textuelle
Croyez-vous que l'auteure va être plus attentive aux roses de son père? Qu'est-ce qui vous porte à dire cela?
R. *Oui, elle s'efforcerait de recueillir de l'eau savonneuse à leur intention. Elle regrettait de ne pas avoir aidé son père. Elle voyait les roses d'une autre façon.*

_____ 18. explicite et textuelle
Pourquoi le père veut-il qu'on jette l'eau savonneuse sur les rosiers?
R. *Le savon agit comme insecticide.*

_____ 19. explicite et textuelle
Où le père posa-t-il les roses?
R. *Dans le verre à eau.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quand l'auteure nous dit que son père s'en alla à pas lents, et qu'il avait l'allure des roses fatiguées, qu'est-ce qu'on peut sous-entendre? Qu'est-ce qu'on peut prédire?
R. *Que l'auteure réalise que son père vieillit. Que l'auteure «voit» son père pour la première fois. Que l'auteure comprend que son père l'aime à sa façon.*

_____ 21. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi penses-tu que l'auteure enfouit son visage dans l'oreiller?
R. *Comme pour me cacher de la douleur.*

_____ 22. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
De quelle douleur l'auteure se cache-t-elle?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 23. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, que fais-tu quand tu as de la peine?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 24. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Peux-tu raconter un moment où tu as finalement compris le geste d'une autre personne?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 25. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment te sentais-tu à ce moment-là?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Fr/59.)

Échelle d'appréciation – 9e année – Francophone

Choix d'un site d'enfouissement sanitaire (Questions de compréhension, p. 9–Fr/50-52)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Réduire les dommages causés par les tremblements de terre (Questions de compréhension, p. 9–Fr/53-55)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Les roses de mon père (Questions de compréhension, p. 9–Fr/56-58)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	22 – 25	17 – 21	0 – 16
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	25		
Pourcentage	88 % – 100 %	68 % – 84 %	0 – 64 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

635

Références bibliographiques – Francophone

Alberta Education, Language Services Branch (1987). Le français à l'élémentaire, Programme d'études, Français langue maternelle, Edmonton.

BROUILLET, C. (1985). Le Complot, Éditions de la Courte échelle, Montréal, p. 21-22.

BUREAU, S. (1992). «Les maisons», dans Menu-Mémo 1, 2e partie, livret 17, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville.

CORNAIRE, C. (1991). Le point sur... La lecture en didactique des langues, CEC, Montréal.

DANHEUX, P. et RAINVILLE-PÉPIN, M. (1985). «Merci!», dans D'images en mots, 3e année, manuel de lecture, Modulo Éditeurs inc., Mont-Royal, p. 32.

DELOLINE, M.-A. (1984). «Plaisirs de la pêche», dans Quatratout-Eau, Les publications Graficor inc, Boucherville, p. 56-57.

DUBÉ, J. (1990). «Drôle de cadeau», dans Entre 4 yeux – Clin d'œil, Les publications Graficor (1989) inc, Boucherville, p. 56-57.

DE MAUPASSANT, G. (1984). «La peur», dans Textes et Contextes 3, 1re partie, Mondia Éditeur inc., Laval, p. 24-25.

ELLIS, G. et autres (1992). «Le secret de la forme», dans Jeunes du Canada en bonne santé 1, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 75.

FALLON, G. et MORSE, M. (1992). «Aïe! Réveille-toi!», dans Cinquième arrimage, Les Éditions l'Image de l'Art Inc., Montréal, p. 69-70.

GERMINE, D. (1992). «Philippe... en six dimensions», dans Systèmes-Intra, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, p. 13-14.

GUILLEMETTE, S. (1992). «Un papa vedette», dans Mémo 2, Manuel de l'élève D, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, p. 44-45.

LAVOIE, J. (1991). «La peur de Zobulle», dans Périscope, 2e année-immersion, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal, p. 22-25.

MASSÉ, G. (1986). «Cœur de saumon», dans Systèmes-Extra, Les publications Graficor inc., Boucherville, p. 76-77.

MILLS, J. et autres (1992). «L'amitié», dans Jeunes du Canada en bonne santé 3, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 34.

MILLS, J. et autres (1992). «Notre avenir», dans Jeunes du Canada en bonne santé 3, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 174-175.

MILLS, J. et autres (1992). «Vieilles maladies, nouveaux problèmes», dans Jeunes du Canada en bonne santé 3, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 159.

PELLETIER, G. (1984). «Voici mon ami Luc», dans Baluchon messager, Recueil de textes – 1re partie, Français 2, Lidec Inc., Montréal, p. 18.

PELLETIER, G. (1986). «Mirabelle se déguise», dans Mirabelle messagères, Recueil de textes – 1re partie, Français 1, Lidec Inc., Montréal, p. 26-34.

PELLETIER, G. (1984). «Une nouvelle amie», dans Baluchon messager, Recueil de textes – 1re partie, Français 2, Lidec Inc., Montréal, p. 24.

PRÉFONTAINE, R.R. (1986). «L'hirondelle bicolore», dans Systèmes-Inter, Les publications Graficor inc., Boucherville, p. 34-35.

RICHARD, L. (1980). «Le hockey», dans À mots découverts, livret 36, Mondia Éditeurs inc., Laval.

ROY, G. (1985). «Les roses de mon père», dans La détresse et l'enchantement (p. 39 à 44) Copyright : Fonds Gabrielle Roy, paru dans Symphonie des cinq sens, Les publications Graficor inc., Boucherville, p. 28-29.

VALIQUETTE, J. et MAJOR, H. (1984). «La vérité sur... le sucre», dans Les mots endimanchés, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, p. 145.

WINTER, M.K. et autres (1992). «Des livres d'histoire dans la pierre», dans Les Sciences apprivoisées 8, Guérin éditeur, Montréal, p. 172-173.

WINTER, M.K. et autres (1991). «Choix d'un site d'enfouissement sanitaire», dans Les Sciences apprivoisées 9, Guérin éditeur, Montréal, p. 299-300.

WINTER, M.K. et autres (1991). «Réduire les dommages causés par les tremblements de terre», dans Les Sciences apprivoisées 8, Guérin éditeur, Montréal, p. 202-203.

YORE, L.D. et autres (1991). «Le jour et la nuit», dans Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, p. 91.

YORE, L.D. et autres (1991). «D'autres ressources renouvelables», dans Sciences en marche 5, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, p. 84-85.

Annexe B

Clientèle immersive

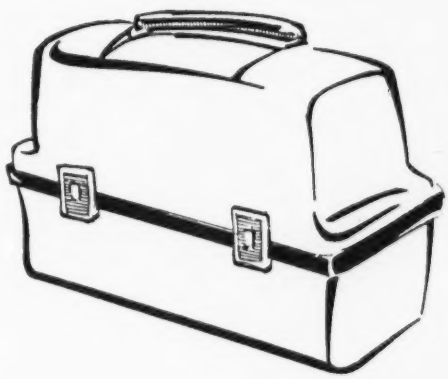
TEXTES

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux amis. (46 mots)**

Un ami

Nicolas marche à la maison.
Il est triste. Il a perdu sa boîte
à dîner.



Nicolas va au parc.
Il s'assoit sur un banc.
Il pleure.

«Nicolas, Nicolas», crie Hugo. «Regarde, j'ai trouvé ta boîte à dîner.» Nicolas court vers Hugo. Nicolas embrasse Hugo.

Source : À mots découverts, livret 12, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un petit chat. (60 mots)**

Mon chat Minou

Minou veut jouer. Il cherche son beau jouet favori.

C'est une balle de laine rouge. Il saute sur la balle. La balle roule dans la cuisine. Minou court après la balle. La balle est plus petite. La laine se déroule.

Minou ne comprend plus rien. Il ne veut plus jouer. Il va se coucher dans son lit.

Source : Texte composé par Madame Stella Rouleau. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un bonhomme de neige. (88 mots)**

Le bonhomme de neige

Je suis un bonhomme de neige. J'ai un grand chapeau rouge. J'ai des mitaines jaunes. J'ai aussi un foulard vert. J'ai deux boutons noirs. J'ai un beau nez noir, une belle bouche et deux yeux. J'ai une amie. Elle est une bonne femme de neige. Elle a un beau chapeau rose et blanc. Elle a une robe violette. Elle a des mitaines roses.

Elle a un nez noir, une belle bouche et deux yeux. Nous aimons la neige. Nous aimons l'hiver.

Source : Texte composé par Madame Lucille Damer. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire de camping. (91 mots)**

Une nuit sous les étoiles

Alex et Julio sont en vacances. Ils font du camping. Ce soir, ils couchent sous la tente. Alex et Julio dorment.

Tout à coup, Alex et Julio se réveillent. Qui est là? Qui fait ce bruit?

Alex et Julio ont peur.
Est-ce un ours noir?
Est-ce un ourson?

Bing! Bang! Bing! Bang! Qui joue dans la poubelle?

Alex et Julio ouvrent la porte de leur tente. Ils voient un raton laveur. Le raton laveur cherche de la nourriture dans la poubelle.

Alex et Julio n'ont plus peur. Ils rient.

Source : Périscope, 1re année - immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal © 1990, p. 75-76. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux animaux de la jungle. (109 mots)**

Une bonne douche

Un soir, un lion se promène.
Il est fâché.
Tous les animaux ont peur.

Un éléphant s'avance et lui demande :

L'éléphant :

Pourquoi es-tu fâché, lion?

Le licn :

Pourquoi? Parce qu'il fait trop chaud et que je veux prendre une douche. Mais, il n'y a pas de douche dans cette jungle.

L'éléphant :

Veux-tu une bonne douche?

945

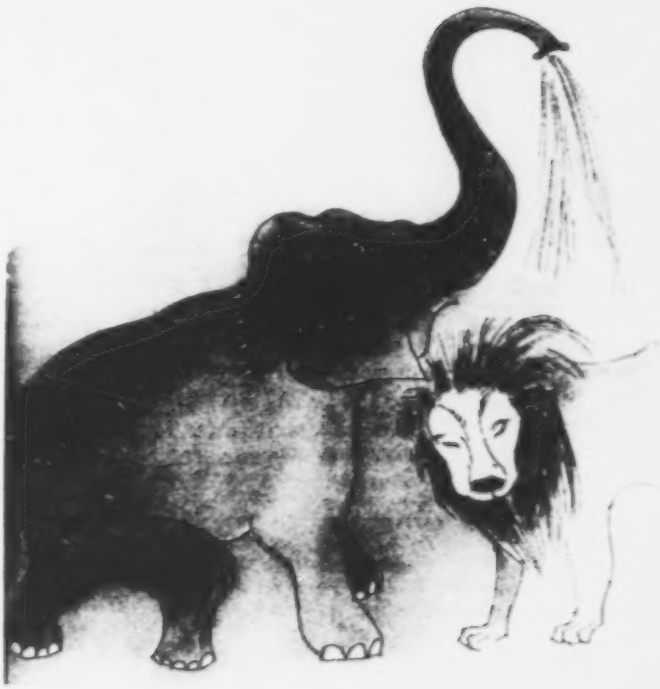
Le lion :

Ah! oui.

Alors, l'éléphant va près d'un lac.
Il aspire beaucoup d'eau dans sa trompe. Il s'avance près du lion et lui lance toute l'eau sur la tête.
Le lion est très content.
Le lion :

Oh! merci.

Tu es mon ami.



Source : Baluchon messager. Recueil de textes 1re partie, français 2. Georges Pelletier et autres. Lidec inc., Montréal © 1987, p. 26-27. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Jojo et ses amis. (110 mots)**

Les secrets de Jojo la banquette

Je suis Jojo la banquette. Les deux enfants assis sur moi s'appellent Cloé et Mario.

Cloé s'assoit toujours près de la fenêtre. Quand l'autobus roule en ville, Cloé regarde les magasins, les maisons et les piétons. Quand l'autobus arrive à la campagne, Cloé devient rêveuse. Elle adore les grands arbres, la jolie rivière et surtout le cheval noir de monsieur Maheu.

Son ami, Mario, est bizarre. Il a toujours trop chaud ou trop froid. Il a mal au ventre ou à la tête. Il crie si on le touche. Pauvre Mario! Il déteste l'autobus.

Cloé et Mario
sont deux enfants
bien différents.
Je les adore!

Source : Mémo 2 - Livre A. Suzanne Guillemette, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 28. Reproduit avec permission.

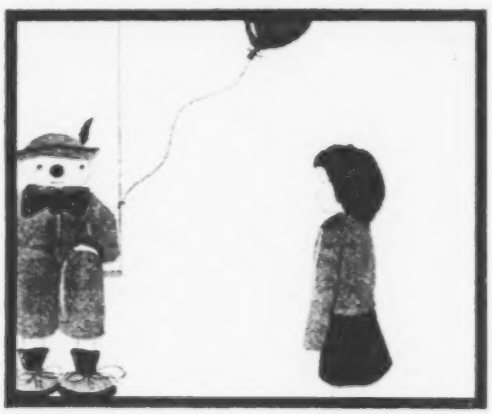
Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un clown. (146 mots)**

Goglu, le clown

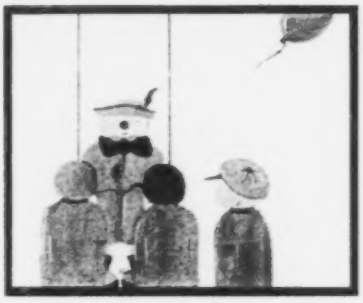
Goglu, le clown, ne veut plus être clown. Il va voir le directeur du cirque. «Directeur, je ne veux plus être clown. Je suis trop vieux. Je ne fais plus rire les enfants.»

Il sort se promener dans la rue. Au parc, il s'assoit sur une balançoire.



Une petite fille le voit. «Venez voir le clown» dit la petite fille. Les enfants se mettent devant la balançoire. Goglu est gêné. Il se cache les yeux. Les enfants rient.

«Je ne suis plus clown, dit Goglu. Regardez! Je suis un bébé!» Et il va s'asseoir dans le carré de sable.



«Ha! Ha! Ha! un bébé-clown, disent les enfants.

On veut un spectacle de bébé-clown.» Goglu regarde les enfants. Ils rient.

«Je fais encore rire les enfants!» se dit-il.

Alors, Goglu ouvre sa petite valise noire et fait le spectacle du bébé-clown.

Source : À mots découverts, livret 27, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur notre planète. (156 mots)**

La Terre, notre planète

La Terre est l'une des planètes qui tournent autour du Soleil. Si tu visitais la planète Terre pour la première fois, dirais-tu que c'est un bon endroit pour les êtres vivants?

La Terre a la forme d'un ballon. C'est une sphère. Sa surface est faite de terre, de roches et d'eau. Des plantes, des êtres humains et d'autres animaux vivent sur la Terre. Ils y trouvent la bonne quantité de lumière, d'air et d'eau. Comme la Terre est assez proche du Soleil, les êtres vivants reçoivent la chaleur et la lumière dont ils ont besoin.

Qu'est-ce qui recouvre la Terre pour la protéger? Une couche d'air appelée atmosphère. L' atmosphère contient de la vapeur d'eau et d'autres gaz. Ce mélange de gaz est essentiel aux êtres vivants. L'atmosphère est l'une des choses qui rendent la vie possible sur la Terre.

Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres. Copyright © 1991, Montréal, p. 89. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du retour de Natacha. (146 mots)**

Une fête à l'école

Aujourd'hui, c'est une journée spéciale pour les élèves de monsieur Paul. On fête le retour de Natacha à l'école. Natacha a manqué quatre semaines de classe. Elle est allée à l'hôpital. Elle s'est fait opérer à la jambe droite.

Les amis de la classe ont préparé une grande fête pour Natacha. Hier, Hoa et ses amis ont fabriqué des guirlandes. Ils ont décoré la classe.

Alex et ses amis ont fait une grande banderole. Ils ont écrit «Bienvenue Natacha» sur la banderole.

Le groupe de Mélanie a préparé un goûter avec des légumes et des fruits. Et le groupe de Zobulle a tissé des napperons en papier. Il y a un napperon pour chaque élève.

Monsieur Paul et quelques élèves ont préparé des jeux. Ils ont aussi choisi la musique pour la fête. Tout est prêt. Il ne manque plus que Natacha!

Source : Périscope, 2e année - immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal © 1991, p. 32-33. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la planète Lune. (174 mots)**

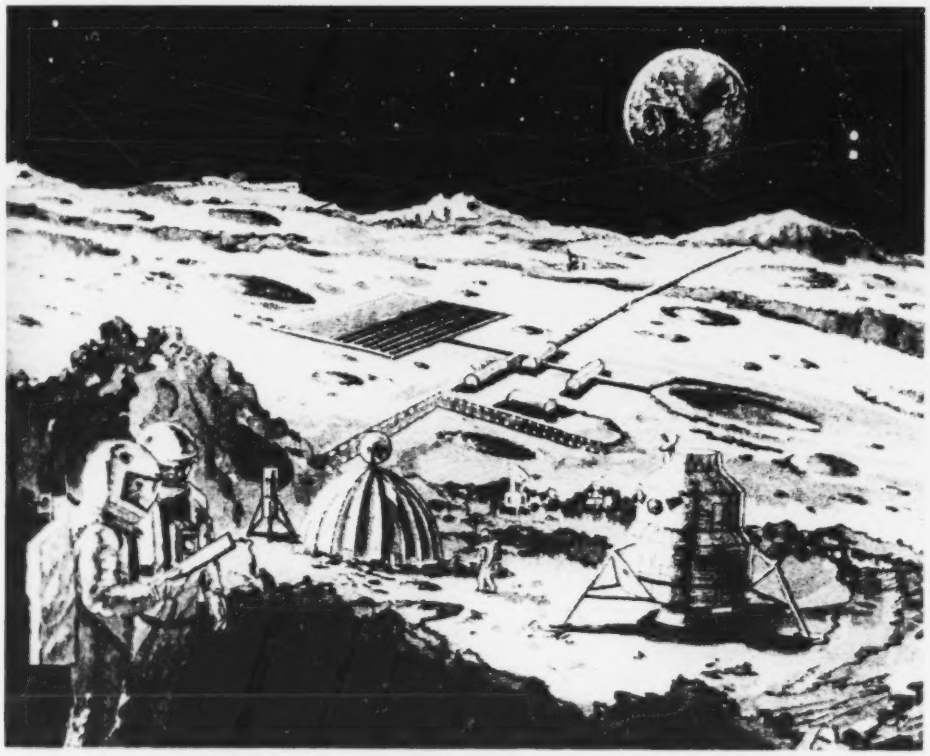
Sur la lune

Il n'y a pas d'air sur la Lune. Il n'y a donc pas de temps ni de vent. Nous disons que la Lune n'a pas d'atmosphère. Il n'y a pas d'eau non plus sur la Lune. Le vent, le temps et l'eau modifient la surface de la Terre. Si la Lune n'a ni vent, ni temps, ni eau, pourquoi sa surface est-elle couverte de poussière et de cailloux? Le sol de la Lune a été formé par des météorites. Certains de ces météorites ont creusé les grands cratères qu'on voit de la Terre. D'autres cratères sont très petits.

Puisque la Lune n'a ni air ni eau, elle ne peut pas avoir les mêmes choses que la Terre. Quelles sont ces choses? Les plantes, les êtres humains et les animaux ne peuvent pas vivre sur la Lune.

Les êtres vivants ont aussi besoin d'une quantité appropriée de chaleur et de lumière.

Les êtres vivants ne peuvent pas vivre sur la Lune.



Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres. Copyright © 1991, Montréal, p. 102. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire d'un appel téléphonique. (214 mots)**

Un appel de l'espace

Étienne est un jeune garçon. Il vit à la campagne avec sa famille. Dans sa maison, sa chambre est à l'étage supérieur. Étienne passe beaucoup de temps dans sa chambre, surtout le soir.

Étienne a une passion pour le monde de l'espace. Par la fenêtre de sa chambre, Étienne observe le ciel tous les soirs. Il utilise son télescope.

Même dans ses rêves, Étienne fait des voyages interplanétaires. Il va dans des endroits où personne n'est allé jusqu'à maintenant. Il rencontre des extraterrestres de partout parlant des langues inconnues.

Mais ce matin, Étienne a la surprise de sa vie. Le téléphone qu'il a dans sa chambre sonne.

Drrrrrrrrrring!... Drrrrr...

— *Oui, allô!*

Une petite voix aiguë lui répond : «*Bonjour, comment t'appelles-tu?*»

— *Je m'appelle Étienne. Et toi?*

— *Moi? Je m'appelle Ante. Je t'observe depuis quelques jours.*

— *Où?*

— *Dans ta chambre. Derrière ton télescope.*

— *Où es-tu?*

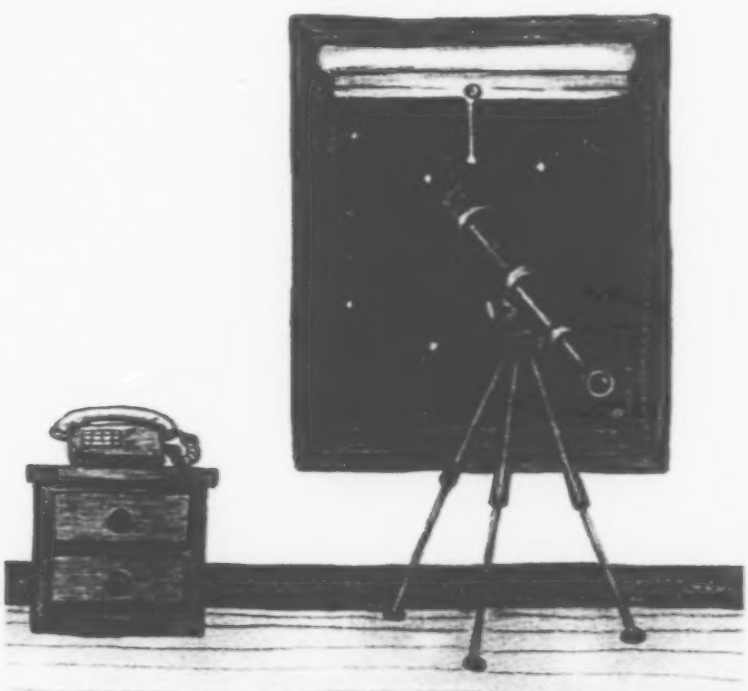
— *Je suis dans l'espace.*

— *Dans l'espace! Serais-tu un ... extraterrestre?*

— *Hum! Si c'est comme ça que les gens de ta planète nous appellent, oui!*

— *Es-tu loin de moi présentement?*

— *Oh, oui! Très loin! À environ 100 millions de kilomètres de ta planète. Je survole présentement une autre planète, mais je ne sais pas son nom.*



Source : Quatrième arrimage, Gérald Fallon et Marie Morse, Les Éditions l'Image de l'Art, Inc., Montréal © 1992, p. 60 et 61. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Dominique. (240 mots)**

Ça va bien!

Hier, j'étais heureuse. Tout allait bien : je gagnais au jeu, il faisait beau, j'avais beaucoup d'amis pour jouer.

J'aime cela quand tout va bien et que je sens que les autres m'aiment.

Ce matin, rien n'allait! C'était terrible! Je ne me sentais pas bien. Alors, je me suis dit : «Qu'est-ce qui ne va pas, ma vieille Dominique?» En y pensant bien, j'ai compris que j'étais de mauvaise humeur parce que je me sentais seule.

Ensuite, je me suis dit : «Mais, pourquoi est-ce que je me sens comme cela?» J'ai compris que je m'étais couchée tard hier soir et que je n'avais personne pour jouer avec moi aujourd'hui. C'était cela la cause de ma mauvaise humeur.

«Bon! Puisque c'est comme cela, qu'est-ce que je peux faire pour changer la situation? Qu'est-ce que je peux faire pour retrouver ma bonne humeur?» Puis, j'ai trouvé : Premièrement, pour la fatigue, ce soir, je vais me coucher plus tôt. Ainsi, demain, je vais être

de meilleure humeur. Deuxièmement, pour ma solitude, j'ai immédiatement téléphoné à des amis pour les inviter à jouer. Ainsi, je ne vais plus être seule. Voilà, je n'avais qu'à y penser!

Je suis fière de moi, parce que j'ai trouvé toute seule la solution à mon problème.

Tiens! C'est drôle, tout va déjà mieux!

Source : Brioche et Camomille, messagers. Recueil de textes - 2e partie, français 4, Georges Pelletier et autres, Lidec Inc., Montréal © 1989, p. 6. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur certains problèmes de la vie. (204 mots)**

Les problèmes

Tout le monde a des problèmes un jour ou l'autre. Les problèmes font partie de la vie. Mais tu peux trop t'inquiéter au sujet de tes problèmes. Cela peut influencer tes émotions, ton corps et ton comportement.

Il y a trois bonnes façons d'affronter les problèmes et de calmer l'inquiétude. Quand tu sais comment affronter les problèmes, les émotions désagréables comme l'inquiétude et la peur disparaissent rapidement.

Premièrement, tu peux parler de ton problème à une personne en qui tu as confiance. Les autres peuvent quelquefois te suggérer des solutions. Parler d'un problème diminue sa gravité. Parler d'un problème peut te rassurer.

Deuxièmement, tu peux mettre ton problème de côté et faire autre chose. Fais une

promenade. Joue avec tes camarades. Lis. Ces activités t'aident à te détendre et à voir plus clair dans ta tête. Quand tu vois plus clair dans ta tête, tu penses mieux.

Troisièmement, l'exercice peut t'aider à voir plus clair dans ta tête quand tu as un problème. L'exercice est un bon moyen de diminuer la tension. L'exercice peut te détendre. Marche, cours, nage, patine. Il y a beaucoup de bonnes façons de faire de l'exercice.

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 1, Grant Ellis et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 22. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

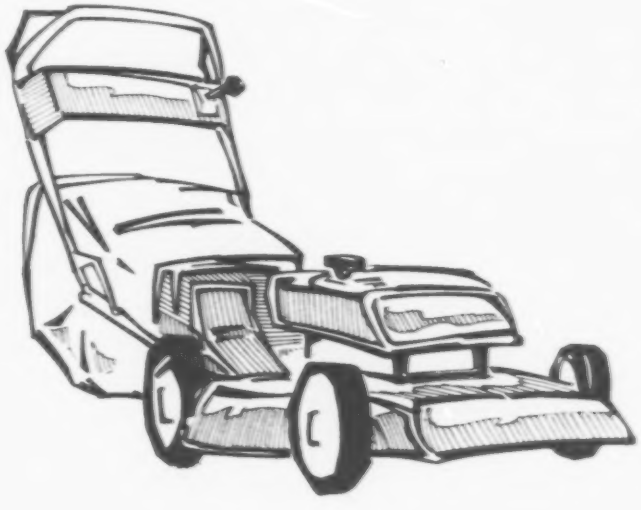
Consigne **Voici un texte sur les machines à la ferme. (218 mots)**

La sécurité à la ferme

Chaque été, Roman passe quelques semaines à la ferme de son oncle Lev. Roman aide son oncle. Il y a beaucoup de machines à la ferme. Oncle Lev a enseigné à Roman qu'il faut utiliser la machinerie avec prudence.

Oncle Lev permet à Roman d'utiliser seulement certaines machines. Par exemple, Roman coupe l'herbe dans le verger à l'aide d'une tondeuse à essence. Il passe seulement aux endroits que son oncle a trop de difficulté à atteindre avec le tracteur. Roman doit prendre des précautions pour protéger ses jambes. Il porte un pantalon long et non un short, car la tondeuse peut éjecter des pierres et des morceaux de bois coupants. Roman porte des bottes de travail robustes pour protéger ses pieds et ses chevilles. Son oncle lui a donné une paire de gants de cuir pour protéger ses mains. Quand Roman travaille, son oncle reste toujours près de lui.

Roman est attentif aux pentes. En effet, la tondeuse pourrait s'incliner et Roman pourrait glisser et se prendre un pied dans les lames. Roman sait qu'il devrait arrêter la tondeuse immédiatement si cela se produisait. Il sait exactement où l'interrupteur de la tondeuse est situé. Il a répété la situation bien des fois dans sa tête.



Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 142.
Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une directrice d'école. (234 mots)**

La nouvelle directrice

À l'école, nous avons une nouvelle directrice. Je ne l'ai pas encore vue, mais j'espère qu'elle est super. J'espère que c'est une directrice originale. Moi, j'aimerais qu'elle s'habille toujours en rose. J'adore le rose!

La directrice a un microphone dans son bureau. Elle peut appeler dans toutes les classes de l'école.

Moi, j'aimerais que la nouvelle directrice chante au microphone. Elle pourrait chanter du rock ou des airs d'opéra.

La directrice est la patronne des professeurs. Elle peut donner des travaux aux professeurs. Moi, j'aimerais que la nouvelle directrice punisse les professeurs trop sévères. Ils devraient copier cent fois : «Je serai moins sévère avec mes élèves.»

La directrice achète des livres pour l'école. Moi, j'aimerais que la nouvelle directrice lise des bandes dessinées aux élèves. Elle pourrait imiter la voix de chaque personnage.

La directrice reçoit des parents dans son bureau. Moi, j'aimerais qu'elle invite mes parents à essayer de nouveaux jeux vidéo sur l'ordinateur de la secrétaire. Ça pourrait leur donner l'idée de m'acheter un ordinateur.

La directrice règle des disputes dans la cour de récréation. Moi, j'aimerais qu'elle raconte des blagues aux élèves qui se fâchent. Les disputes se termineraient par des grands éclats de rire.

Attention! La nouvelle directrice arrive.

As-tu vu?

Elle est habillée

en rose.

Source : Menu-Mémo 2, livret 4, Serge Bureau, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la rivière Nipigon. (269 mots)**

Que se passe-t-il avec la Nipigon?

Par un chaud vendredi après-midi de la fin du mois d'avril, André Lépine est assis au bord de la rivière à regarder ses amis nager. Il a nagé pendant près d'une heure avant de décider de se reposer. Il ne se sent pas bien. Il ressent une démangeaison. Il remarque bientôt que ses bras, ses jambes et son torse sont couverts de rougeurs. Il est inquiet de ce qu'il voit et plus il se gratte, plus les rougeurs s'aggravent.

La sœur d'André, Marie, sort de l'eau et s'assoit à côté de lui.

«Qu'est-ce qui ne va pas, André?» demande-t-elle. «Je ne sais pas, répond André. Je me sens malade.» «Mais regarde-toi. Tes bras, tes jambes et ton cou sont tout rouges. Ah, tu as l'air enflé.» «Ouais, j'ai remarqué, poursuit André. Mais je pense m'être trop gratté.» Samuel et Benoît s'approchent et s'assoient aux côtés d'André et de Marie.

«Je me sens très mal, déclare Benoît. Regardez, je suis couvert de rougeurs et j'ai l'estomac tout à l'envers.»

«Mes jambes deviennent rouges aussi, dit Samuel. Je ne sais pas si c'est un coup de soleil ou si c'est la même chose que vous. J'espère que c'est le soleil.»

Les quatre enfants demeurent assis en silence quelques instants; ils se grattent et se demandent s'ils ne devraient pas rentrer à la maison. Soudain, ils entendent un cri. Un groupe d'amis, entassés autour du quai de pêche, pointent l'eau du doigt. L'endroit est rempli de poissons morts qui flottent sur l'eau.

Source : Toi et la politique, Dwight Botting et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 55-56. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur la façon de réduire la quantité de déchets. (226 mots)

Un remède au problème de déchets

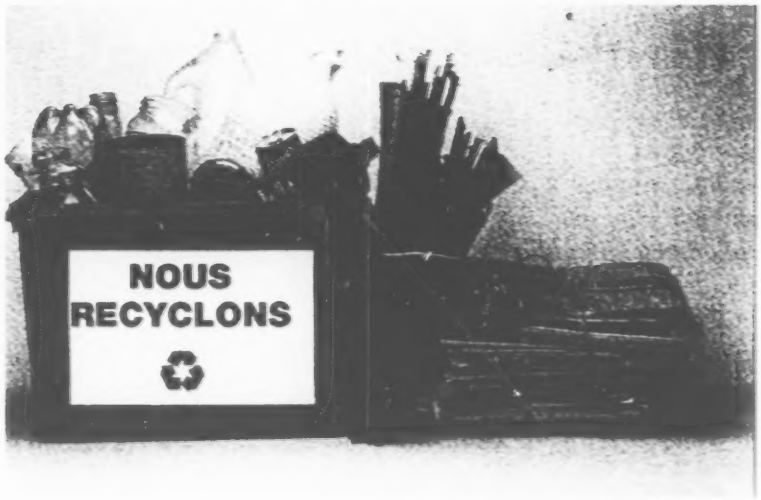
La meilleure façon de produire moins de déchets est d'utiliser moins d'objets. Par exemple, tu peux changer tes habitudes de consommation. Avant, Noémie achetait des boîtes de jus de 250 mL pour son dîner. Maintenant, elle achète le jus en gros contenants. Elle obtient la même quantité de jus, mais elle utilise un seul contenant. Elle emporte son jus à l'école dans une bouteille isolante.

Tu peux aussi acheter des produits présentés dans des contenants réutilisables ou recyclables. La mère de Ian achète le jus d'orange en bouteilles. Quand il ne reste plus de jus, les bouteilles peuvent être lavées et réutilisées.

Au lieu d'acheter des articles neufs, tu peux les louer, les emprunter ou acheter des articles d'occasion. Visite les ventes-débarras et les magasins d'articles d'occasion. Tu y découvriras peut-être des trésors! De plus, toi et ta famille ferez des économies.

Les articles jetables augmentent la quantité de déchets. Un dimanche, Viviane et sa famille ont dîné dans un restaurant où tous les mets étaient servis dans des emballages jetables. Les Giraux ont décidé que la prochaine fois, ils dîneront dans un restaurant qui ne produit pas autant de déchets.

Quels articles jetables ta famille utilise-t-elle? Qu'est-ce que vous pourriez utiliser à la place? Quels articles recyclés ta famille utilise-t-elle?



Source : Jeunes du Canada en bonne santé 2. John Michaluk et autres. Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992. p. 158. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du chien Copain. (294 mots)**

Calme-toi, Copain

«Calme-toi, Copain. Ne t'en fais pas. Ta patte va guérir, je te le promets. Mon père est le meilleur vétérinaire au monde. Ne t'inquiète pas. Tout ira bien.»

Dans la salle d'attente de la clinique vétérinaire l'Auberge des animaux, Valérie Tremblay, à genoux, parle doucement à un chien qui semble très malheureux. Tout en caressant la tête et les oreilles soyeuses de l'animal, elle examine sa patte de derrière. Celle-ci, tuméfiée, présente une vilaine entaille, et Val comprend qu'elle est infectée. Le maître de Copain, M. Soucy, est très inquiet : il y a quelques jours, son chien a fait une mauvaise rencontre avec un raton laveur. Val espère bien que le raton laveur n'avait pas la rage. Elle a déjà vérifié la fiche de Copain pour s'assurer qu'il a reçu son vaccin contre la rage.

— Voyons, Valérie, tu parles à ce chien comme si c'était une personne! remarque M. Soucy en hochant la tête.

Val le regarde d'un air sérieux.

— Je suppose que cela vous semble ridicule, monsieur Soucy, mais je pense vraiment que les animaux comprennent ce qu'on leur dit. Peut-être pas tous les mots, mais je suis *certaine* que Copain comprend très bien ce

que je veux dire. N'est-ce pas, mon petit? ajoute-t-elle en s'adressant au chien.

Les grands yeux bruns de Copain se lèvent vers les yeux noisette de Val, et il pousse un cri de douleur. Jusqu'à maintenant, en ce samedi de septembre, Copain est son seul patient. Val est bien contente. Parfois, il y a tant d'animaux malades ou blessés qu'elle n'a pas le temps de donner à chacun d'eux une attention particulière.

M. Soucy lui sourit.

Source : L'auberge des animaux, Virginia Trail, Les éditions Héritage inc., © 1987, paru dans : Mots et Merveilles, Livre 2, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, 1987, p. 74. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la présentation d'un film épeurant. (245 mots)**

À l'attaque du monstre gluant

De retour à la maison après l'école, Jeanne attend que sa mère revienne du travail. Celle-ci est à peine rentrée que Jeanne l'interpelle : «Maman, tu ne devineras jamais ce que la classe va faire vendredi après-midi, la semaine prochaine. Tous les élèves vont aller voir le film *Le Monstre gluant.*»

Mme Guertin, l'air étonnée, écoute Jeanne lui expliquer qu'il s'agit de la récompense méritée par les élèves de sa classe pour leur aide lors de la Journée des parents.

«C'est ce que nous verrons!» murmure Mme Guertin, mécontente.

Plus tard dans la soirée, au centre communautaire, la mère de Jeanne soulève cette question en présence d'autres parents. Certains ne s'inquiètent pas de savoir que leur enfant va assister à la représentation d'un film d'horreur. D'autres s'opposent vivement à cette idée pour diverses raisons. Un des parents pense que le fait de voir ce film entre en conflit avec les croyances religieuses de sa famille. Un autre parent s'oppose à la violence montrée dans le film. Quelques-uns n'approuvent pas que leur enfant gaspille ainsi des heures de classe. Enfin, d'autres parents désapprouvent le fait que leurs enfants prennent des décisions en ce qui concerne les activités de la classe.

La discussion se poursuit pendant un long moment. Finalement, M. Laramée, dont le fils Thomas est un élève de M. Savoie, annonce au groupe qu'il est temps d'agir.

Source : Toi et la politique, Dwight Botting et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 15-17. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur un oiseau. (321 mots)**

La grive

Voici quelques faits qui démontrent l'intelligence des oiseaux. Le merle d'Amérique qu'on appelle «grive» se reproduit dans l'est du Canada. La grive établit sa nichée sur les branches basses des arbres ou tout endroit facilement accessible. On dirait que la grive cherche à montrer sa progéniture.

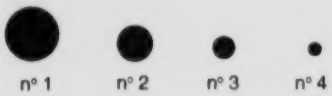
La femelle pond environ quatre œufs d'un bleu turquoise en mai. Elle a souvent une deuxième couvée en juillet. Les œufs éclosent presque à la même heure.

La femelle se met rapidement à nourrir ses petits en leur apportant un mélange liquide de vers et d'insectes.

Pendant ce temps, le mâle surveille le nid.

La grive distribue la becquée d'une façon bien ordonnée.

Chaque fois qu'elle revient au nid, elle commence à nourrir toujours le même oisillon puis les autres. Elle agit toujours dans le même ordre. Ainsi, elle donne au numéro 1 la moitié de la becquée, au numéro 2 la moitié de ce qui reste et ainsi de suite. Le schéma suivant donne une idée du volume de cette distribution.



La grive a-t-elle une cervelle d'oiseau? Bien sûr. Elle sait qu'un jour prochain elle devra enseigner à voler à ses petits; un à la fois.

Dix-huit jours plus tard, le numéro 1 pèse dix fois plus qu'à sa naissance. Il n'y a plus de place pour lui dans le nid. Alors la grive pousse son petit hors du nid.

Maintenant, le numéro 2 reçoit plus de nourriture. Il grossit vite. Quelques jours plus tard, ce sera à son tour de quitter le nid. Puis ce sera le tour des deux autres.

Chaque fois, la grive surveille son petit. Elle lui donne même des coups de bec pour l'obliger à voler.

Ce doit être pour cela que la grive distribue la nourriture d'une façon inégale. C'est pour mieux s'occuper de chacun. Il fallait y penser.

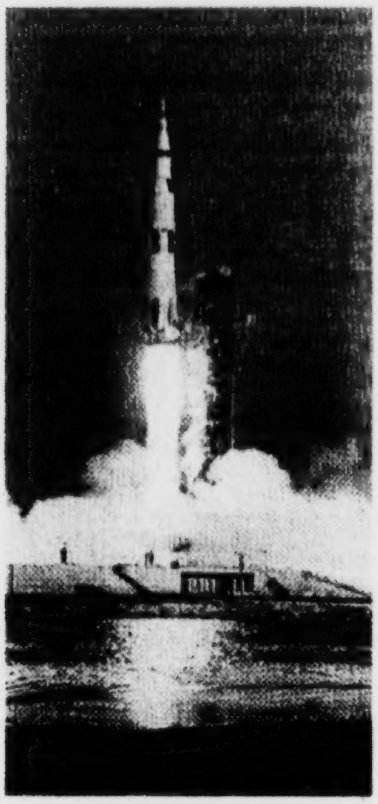
Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 34. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les satellites. (344 mots)**

Le mouvement des satellites

La Lune est le satellite de la Terre. Elle est en orbite autour de la Terre depuis des millions d'années. Le premier satellite artificiel (*Spoutnik 1*) est beaucoup plus récent; il a été lancé en 1957 par l'Union soviétique. Il existe aujourd'hui des centaines de satellites qui gravitent autour de la Terre dans diverses orbites.



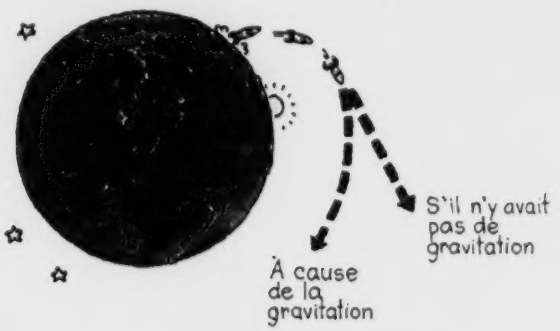
Un **satellite** artificiel est un engin spatial qui gravite autour d'un corps plus gros.

Comment met-on un satellite en orbite? Comme tu l'as sûrement vu sur une photo ou à la télévision, on lance les satellites dans des fusées. Les moteurs de la fusée crachent des gaz qui donnent à celle-ci une grande force ascensionnelle (la poussée). À une certaine altitude au-dessus de la Terre, le satellite se détache, propulsé par les moteurs de la fusée. Le satellite se met alors sur orbite,

c'est-à-dire qu'il décrit une courbe autour de la Terre sans autre aide de la fusée.

Pourquoi l'orbite d'un satellite est-elle une trajectoire arrondie? D'après Newton, un objet qui se déplace selon une trajectoire rectiligne continuera de se déplacer selon cette trajectoire à moins qu'il subisse l'effet d'une autre force. Pourquoi le satellite ne continue-t-il pas en ligne droite une fois qu'il est propulsé par la fusée? La force de gravitation de la Terre le force à suivre une trajectoire courbe. Sans l'attraction terrestre, l'inertie du satellite en mouvement le pousserait à continuer en ligne droite, et il s'éloignerait de la Terre.

Alors si la gravitation attire le satellite vers la Terre, pourquoi ne s'y écrase-t-il pas? Cela est dû au mouvement en avant du satellite. Sur toute son orbite, le satellite est attiré par la Terre, mais c'est son mouvement en avant qui l'empêche d'y tomber. Le satellite suit donc une trajectoire courbe pour deux raisons : parce qu'il se déplace vers l'avant et parce qu'il subit constamment la force gravitationnelle vers le bas.



Source : Les Sciences apprivoisées 7, Wilson C. Durward et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1990, p. 186. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la chaleur. (230 mots)**

La propagation de la chaleur

Les échanges de chaleur

Plusieurs fois par jour, tu peux constater le transfert de la chaleur d'un endroit à un autre. Parfois, tu veux faciliter son transfert. Dans d'autres situations tu veux le ralentir. Parlons-en!

Dans la cuisine, par exemple, tu désires que la chaleur de la cuisinière soit transférée à la nourriture dans la casserole. Mais tu ne veux pas que la chaleur de la casserole se propage au manche et atteigne tes mains.

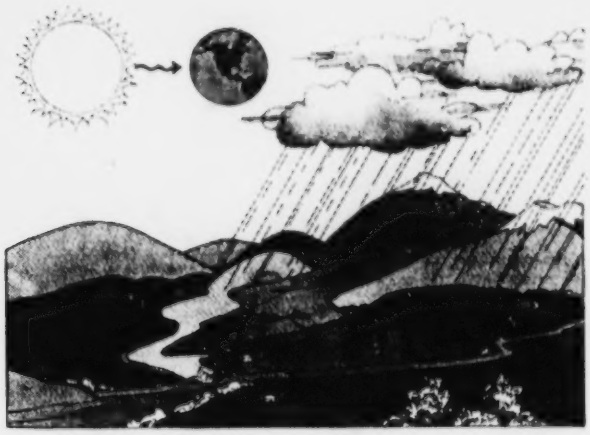
L'hiver, tu veux que la chaleur passe des calorifères ou des bouches d'air chaud vers l'air de la pièce. Toutefois, tu ne veux pas que cette chaleur s'échappe par les fenêtres et les murs.

Un jour d'hiver ensoleillé, les rayons solaires réchauffent les pièces de la maison en pénétrant par les fenêtres. Le soir, on tire les rideaux et les draperies pour conserver cette chaleur.

Lorsque tu sors dehors l'hiver, tu t'emmitoufles dans un foulard, une tuque et des gants de façon à t'isoler du froid et à éviter de perdre ta chaleur. L'été, tu portes des vêtements légers aux couleurs pâles qui reflètent les rayons solaires (ou la chaleur) et tu peux utiliser des crèmes solaires pour éviter les brûlures de la peau.

Chaque fois que de la chaleur se propage, sa dispersion se fait toujours d'une substance vers une autre dont la température est plus basse.

En quoi la circulation de la chaleur ressemble-t-elle à celle de l'eau? Observe l'illustration, tu y trouveras des indices. Qu'est-ce qui les différencie?



La chaleur peut se propager à travers les solides, les liquides, les gaz et le vide. La façon dont la chaleur se propage dans les solides est généralement très différente de la façon dont elle se propage dans les liquides et les gaz. Sa propagation dans le vide diffère aussi de sa façon de se propager dans les liquides, les solides et les gaz.

Source : Sciences Plus 2, Earl S. Morrison, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 198-199. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur des aventuriers. (393 mots)**

La cavernale

C'est la nuit. Tout est tranquille dans la caverne. Dans leurs sacs de couchage, les explorateurs se sont enfin endormis. Depuis leur arrivée au Lac Saint-Jean, ils sont impatients de commencer l'exploration du fameux réseau souterrain de la région. Le plus jeune membre du groupe a huit ans : il a eu une permission spéciale pour accompagner sa sœur. Les autres aventuriers ont quinze ou seize ans. Ils sont escortés par quatre moniteurs du Service des loisirs de Saint-Stanislas.

Ariane est éveillée. Elle fixe intensément un reflet lumineux pour essayer de se calmer, pour apaiser le remous d'angoisse qui monte en elle comme une nausée. «Si mon cœur continue à battre comme ça, il va éclater», pense Ariane. Et quelque chose éclate. Un point rouge s'allume dans son esprit et flambe d'un seul jet. Ça se bouscule et ça hurle!

Elle crie :

– Danger! Réveillez-vous! Il faut partir, vite! Réveillez-vous! Fuyez! Courez!

Ceux qui sont étendus près d'Ariane réagissent immédiatement : soumis au pouvoir de sa voix, ils se lèvent. Ariane dit :

– Mettez vos souliers... Non! Vous n'avez pas le temps de vous habiller. Mettez toutes vos affaires dans vos sacs à dos. Faites vite! Prenez tout! Suivez-moi!

Il y a maintenant un vacarme épouvantable dans la grotte. Ariane amène le petit groupe jusqu'à une galerie qui s'enfonce dans la terre. Elle a un dernier regard par-dessus son épaule : les autres, au loin, continuent de s'agiter.

Ariane n'a pas le temps pour plus d'explications : quelque chose la force à s'enfuir au plus vite. Elle se mord les lèvres d'impuissance tandis qu'elle entraîne ses compagnons encore plus profondément dans la galerie.

Ils avancent rapidement, précédés par le rayon sautillant de la lampe de poche d'Ariane. Le brouhaha de la grande salle s'atténue peu à peu. Les parois sont rétrécies, ce qui les oblige à marcher à

la queue leu leu, la main accrochée au sac à dos devant eux. Pour passer cette chatière[1], ils doivent ramper tout en poussant leurs bagages. La voix d'Ariane les encourage continuellement et les supplie de se dépêcher. De l'autre côté de la chatière, ils débouchent dans un endroit dégagé. Le rayon lumineux perce l'obscurité droit devant, sans rencontrer d'obstacle : la caverne doit être vaste.

---

[1]Chatière : passage étroit dans une galerie souterraine, où la voûte descend très bas.

Source : La cavernale, Marie-Andrée Warnant-Côté, Éditions Pierre Tisseyre, Montréal © 1983, paru dans : Textes et contextes 2, 2e partie, Mondia Éditeurs inc., 1984, p. 7. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de l'enseignante, Tracy Wong. (470 mots)**

Travailler avec des élèves

Aimes-tu enseigner des choses nouvelles à d'autres personnes? Si oui, tu seras intéressé(e) par ce que Tracy Wong, professeure de physique à l'école publique de Provost (Alberta) nous dit au sujet de sa carrière en éducation.

Un été, alors que j'étais encore étudiante à l'université, on m'a demandé de donner des leçons privées de physique à un élève de 10e année. C'est à cette occasion que j'ai réalisé que j'étais faite pour l'enseignement. Maintenant, j'enseigne la physique, les mathématiques, l'information professionnelle et la musique (dans la fanfare de l'école).

La science est un domaine passionnant. Tout change continuellement — chaque jour, les chercheurs font de nouvelles découvertes qui nous aident à mieux comprendre le monde.

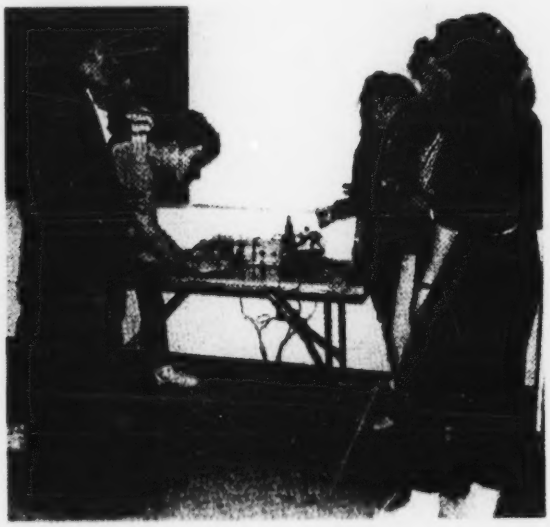
Auparavant, beaucoup de gens pensaient que les mathématiques et la physique étaient surtout des domaines réservés aux garçons. J'ai bien peur que certaines personnes pensent encore ainsi. S'ils pouvaient assister à mes classes de physique, ils verraient que les filles réussissent tout aussi bien. J'espère que tous les garçons et les filles qui aiment ces matières n'hésiteront pas à poursuivre leurs études dans ces domaines et qu'ils et elles réussiront.

Ce qui me plaît le plus dans mon métier, c'est d'apprendre à connaître les élèves. Je me sens tellement récompensée lorsque je vois les élèves tout excités par ce qu'ils viennent d'apprendre. L'année dernière, mes élèves ont particulièrement aimé les expériences sur l'effet photoélectrique. Pendant ces expériences, ils ont pu observer que l'énergie lumineuse pouvait être convertie en énergie électrique. Ils ont été très étonnés d'apprendre que ce phénomène intervient dans la télécommande des postes de télévision et dans l'ouverture automatique des portes de garage.

Ces expériences étaient intéressantes pour moi aussi. J'ai toujours été fascinée par tous les types d'instruments électroniques. Lorsque j'étais plus jeune, j'adorais démonter les objets. J'ai réparé le réveil de ma voisine et même certains téléphones jouets que le fabricant ne semblait pas capable de réparer.

Nous vivons dans une société dont les fondements sont scientifiques. Nous ne pouvons pas traverser la rue sans rencontrer un feu de signalisation (enfin, je suppose qu'on peut dans la petite ville où j'enseigne!); en fait, nous ne pouvons pas faire grand-chose sans voir une application scientifique. Voilà pourquoi, à mon avis, il est très important que les élèves s'intéressent à la science. Si tu entreprends tes études avec un esprit ouvert, tu ne peux manquer d'apprendre beaucoup de choses qui te seront utiles pendant toute ta vie.

Il se peut même que tu sois capable, un jour, de répondre à bon nombre des «comment est-ce que cela fonctionne?» que les être humains ne cessent de demander!



Source : Les Sciences apprivoisées 8, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 100. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un petit Indien. (379 mots)**

L'enfant au lama blanc

Sous la lune, la cordillère et ses ombres étaient effrayantes, mais le petit Indien ne connaissait plus la peur de la nuit et des ombres.

Il avait seulement froid, très froid. Le vent rude et glacé soufflait et il avançait dans la nuit. Comment dormir quand il fait si froid et que l'on est si seul?

Soudain, il trébuche contre une grande masse gisant devant lui. Il se pencha et reconnut un lama. Il pensa à sa mère et crut que l'animal était mort de faim comme elle. Il toucha la tête du lama qui bougea en geignant.

- Il vit! s'écria joyeusement le petit Indien qui n'était plus seul.

D' une patte du lama, le sang coulait.

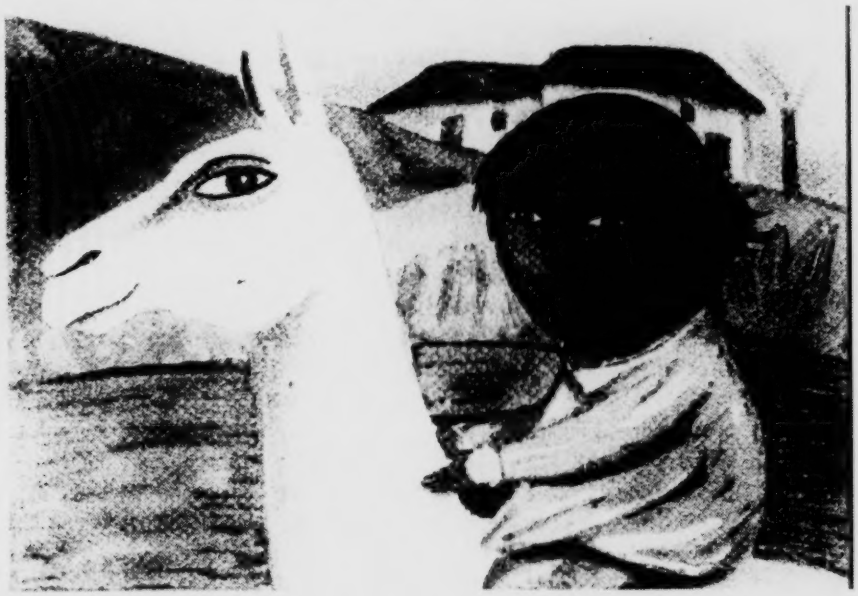
- Un animal a dû l'attaquer, se dit l'enfant, et il courut jusqu'à la rivière qu'il avait passée un instant plus tôt.

Là, il déchira un pan de sa chemise, le trempa dans l'eau, puis il cueillit des herbes dont sa mère lui avait appris les bienfaits. Revenu près du lama, il lava soigneusement la plaie, y déposa les herbes et fit un pansement avec un autre morceau de sa chemise dont il ne restait plus grand-chose.

Alors, seulement, le petit Indien s'aperçut que le lama était blanc, sa blancheur immaculée luisait sous la lune; c'était le lama le plus beau qu'il ait jamais vu de sa vie. Et, de nouveau, il pensa à sa mère si belle et il se blottit contre le lama en pleurant. Le lama dressa sa tête et frotta doucement les cheveux de l'enfant avec son museau.

Le petit Indien cessa de pleurer, il s'enfouit dans la laine épaisse et chaude et tous deux s'endormirent.

L'aurore et le bonheur réveillèrent le petit Indien. Le lama blanc le contemplait de ses gros yeux ronds et doux. L'enfant entoura son long cou de ses deux bras.



- Nous ne nous quitterons jamais!

Il alla à la rivière, revint, nettoya la plaie, changea le pansement, cueillit de l'herbe qu'il donna à manger au lama dans son chullou[1]. Pour lui-même, il construisit un petit four de mottes d'argile, dans lequel il fit rôtir des pommes de terre arrachées dans un champ.

[1]Chullou : bonnet que portent les Indiens.

Source : Au pays du grand condor, Nadine Garrel, © Editions Gallimard, paru dans : Textes et contextes 2, 1re partie, Mondia Éditeurs inc., 1983, p. 107. Reproduit avec permission.

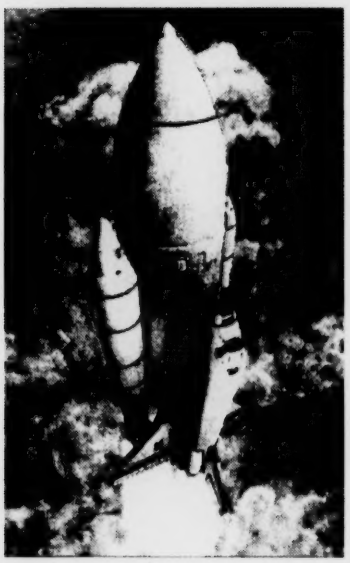
Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur un auteur de science-fiction. (486 mots)

Jules Verne : un prophète de l'avenir

Jules Verne fait figure de prophète parmi les auteurs de science-fiction. Il a vécu la plus grande partie de sa vie au XIX[e] siècle, mais il a décrit des techniques qui ont été inventées et des événements qui se sont produits 100 ans plus tard. Pourtant, ce Français n'était ni technicien ni scientifique. C'était un rêveur inspiré qui dépeignait l'avenir de façon si vivante que ses lecteurs s'y croyaient transportés.



L'une des plus célèbres prophéties de Jules Verne se trouve dans *De la Terre à la Lune*, publié en 1865. Ce roman décrit avec précision un voyage à la Lune dans toutes ses étapes, du lancement jusqu'à l'atterrissage. L'auteur donne également des détails exacts sur la forme de la capsule, son enveloppe en aluminium, l'apesanteur dans l'espace et l'usage des fusées pour changer de direction. Jules Verne a choisi Tampa, en Floride, comme lieu de lancement. Cette ville se situe presque à la même latitude que Cape Canaveral d'où partent les fusées modernes. Les descriptions du voyage dans l'espace sont très réalistes. Certains lecteurs d'autrefois ont même cru

que Verne avait vraiment fait le trajet et voulaient l'accompagner dans sa prochaine expédition.

En réalité, aucun être humain n'a foulé le sol lunaire avant 1969.

Ph. Roger-Viollet

Publié en 1870, *Vingt mille lieues sous les mers* renferme une autre expédition de Jules Verne qui s'est réalisée. Cette fois, le vaisseau du Capitaine Nemo est un sous-marin. À cette époque, des ingénieurs français travaillaient à la mise au point d'un appareil de ce genre. Toutefois, la description du *Nautilus* de Verne a donné au projet une certaine envergure. Dans le roman, il ne s'agissait pas d'un engin militaire mais d'un laboratoire flottant. La technologie moderne devait servir non à la guerre mais à des fins scientifiques.

Dans d'autres œuvres, Jules Verne a décrit des appareils qui ressemblent beaucoup à nos téléviseurs. Il a aussi prévu qu'on se procurerait de l'énergie grâce au soleil, au vent, aux chutes d'eau et aux rivières. Ces techniques existent aujourd'hui. L'écrivain français pensait qu'elles ne verraient le jour qu'au XXIX^{e} siècle!

On publiait des récits fantastiques bien avant la naissance de Jules Verne. Néanmoins son œuvre est très différente de celles de ses prédécesseurs. Verne a facilité la transition de la magie à la science-fiction en traitant de choses *probables*. Il extrapolait à partir des idées que la science avait développées,

y ajoutait des connaissances de son époque et dévoilait au lecteur une part du mystère qui entoure l'avenir.

Jules Verne était plus qu'un simple prophète. Son œuvre a eu un impact sur les découvertes scientifiques du XX^{e} siècle. De nombreux inventeurs, savants et explorateurs ont affirmé qu'il avait entretenu leur foi dans le progrès, la science et le système industriel.

Source : Le Canada face au changement, Jim Parsons et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1990, p. 124.
Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur l'astronaute Roberta Bondar. (442 mots)**

Roberta Bondar, astronaute canadienne

Marc Garneau est bien connu. Il a été le premier astronaute canadien à voyager dans l'espace. En octobre 1984, il faisait partie de l'équipage de la navette spatiale *Challenger*. On oublie cependant qu'il n'est pas seul à s'entraîner pour des missions à venir. Le Canada compte six astronautes choisis pour leur formation universitaire, leur expérience professionnelle, leur état de santé et leurs habiletés en matière de communication. Tous sont des spécialistes de la «charge utile». Leur entraînement comporte l'apprentissage du fonctionnement des systèmes d'une navette spatiale. Toutefois, leur tâche principale consistera à effectuer des expériences scientifiques en orbite.

Roberta Bondar est la seule femme du groupe. Neurologue de profession, elle fait des recherches sur le système nerveux. Ses talents personnels et ses compétences professionnelles sont assez remarquables, même lorsqu'on les compare à ceux des scientifiques, des médecins et des ingénieurs qui participent au Programme spatial. Mme Bondar a obtenu un doctorat en neurobiologie de l'Université de Toronto et un autre en médecine à l'Université McMaster. En 1982, elle se voyait confier les postes de professeure adjointe en médecine (neurologie) et de directrice de la clinique de sclérose en plaques de la région de Hamilton-Wentworth, à l'Université McMaster. Elle travaille également comme médecin-conseil pour l'Aviation civile. En 1984, elle devenait présidente du Sous-comité canadien d'études des sciences de la vie pour la station spatiale.

Un(e) astronaute doit posséder des aptitudes dans des domaines variés de même qu'une constitution physique et une intelligence supérieures à la moyenne. Mme Bondar répond parfaitement à ces critères. Par ailleurs, elle fait partie de différentes organisations comme l'Institut aéronautique et spatial du Canada, la Société canadienne de médecine aérospatiale et la Flying Ninety-Nine International Women Pilots Association, ce qui indique son vif intérêt pour l'aéronautique et l'espace. Dans ses temps libres, Roberta Bondar fait de l'aviation et de l'ascension en ballon. Cela n'a rien de surprenant chez celle qui sera peut-être la première Canadienne à voyager dans l'espace.

Roberta Bondar et Ken Money, un autre astronaute canadien, ont été choisis pour se joindre à l'équipe du premier International Microgravity Laboratory (IML). Cette mission s'effectuera avec la participation de chercheurs et de scientifiques du Canada, des États-Unis, de l'Europe et du Japon. Les spécialistes évalueront les effets de l'espace sur les êtres humains et effectueront des expériences avec des cristaux, des plantes et des insectes.

Roberta Bondar et son collègue participeront à toutes ces expériences sur Terre et dans l'espace.

Sur cette photographie, on voit les six astronautes canadiens. De gauche à droite, debout, Ken Money, Roberta Bondar et Bjarni Tryggvason, assis: Bob Thirsk, Steve MacLean et Marc Garneau.

Source : Le Canada face au changement, Jim Parsons et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1990, p. 130. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

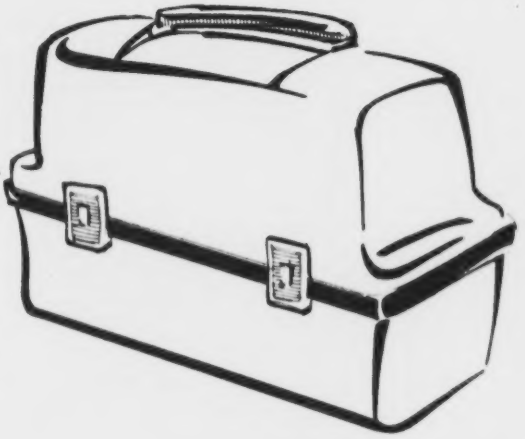
TEXTES DE CLOSURE

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux amis.**

Un ami

Nicolas marche à la maison. Il est triste. Il _____ (1) perdu sa boîte à _____ (2).



Nicolas va au parc. _____ (3) s'assoit sur un _____ (4).

Il pleure.

«Nicolas, Nicolas», _____ (5) Hugo. «Regarde, j'ai _____ (6) ta boîte à dîner.»

_____ (7) court vers Hugo. Nicolas embrasse Hugo.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 1 Imm/1.)

Source : À mots découverts, livret 12, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un petit chat.**

Mon chat Minou

Minou veut jouer. Il cherche son beau

_____ favori.
1

C'est une _____ de laine rouge. Il
2

_____ sur la balle. La _____ roule
3 4

dans la cuisine. _____ court après la balle.
5

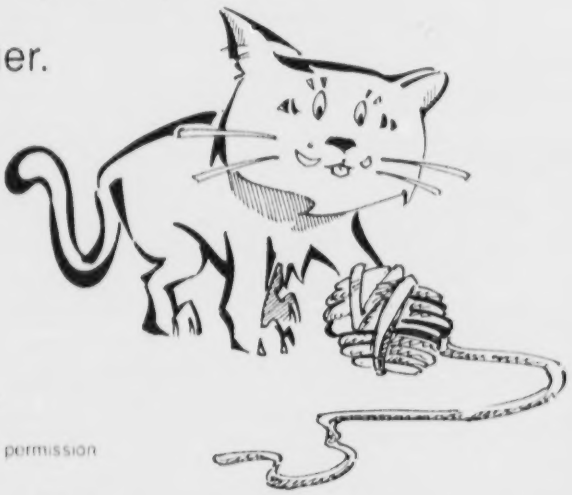
_____ balle est plus petite. _____
6 7

laine se déroule.

Minou _____ comprend plus rien. Il
8

_____ veut plus jouer.
9

Il va se coucher dans son lit.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 1-Imm/2.)

Source : Texte composé par Madame Stella Rouleau. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un bonhomme de neige.**

Le bonhomme de neige

Je suis un bonhomme de neige.

J'ai un grand _____ (1) rouge.

J'ai des _____ (2) jaunes.

J'ai aussi _____ (3) foulard vert.

J'ai _____ (4) boutons noirs.

J'ai _____ (5) beau nez noir, une

_____ (6) bouche et deux yeux.

_____ (7) 'ai une amie.

Elle _____ (8) une bonne femme de

_____ (9). Elle a un beau _____ (10) rose

et blanc. Elle _____ (11) une robe violette.

Elle _____ des mitaines roses. Elle
12

_____ un nez noir, une _____
13 14

bouche et deux yeux. _____ aimons la neige.
15

Nous aimons l'hiver.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation** p. 1-Imm/3)

Source : Texte composé par Madame Lucille Damer. Reproduit avec permission

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire de camping.**

Une nuit sous les étoiles

Alex et Julio sont en vacances. Ils font du camping.

_____ soir, ils couchent sous _____
1 2

tente. Alex et Julio _____.
3

Tout à coup, Alex _____ Julio se réveillent. Qui
4

_____ là? Qui fait ce _____?
5 6

Alex et Julio ont _____.
7

Est-ce un ours _____?
8

Est-ce un ourson?

_____! Bang! Bing! Bang! Qui
9

_____ dans la poubelle?
10

Alex _____ Julio ouvrent la porte
11

_____ leur tente. Ils voient _____
12 13

raton laveur. Le raton _____ cherche de la
14

nourriture _____ la poubelle.
15

Alex et Julio n'ont plus peur. Ils rient.

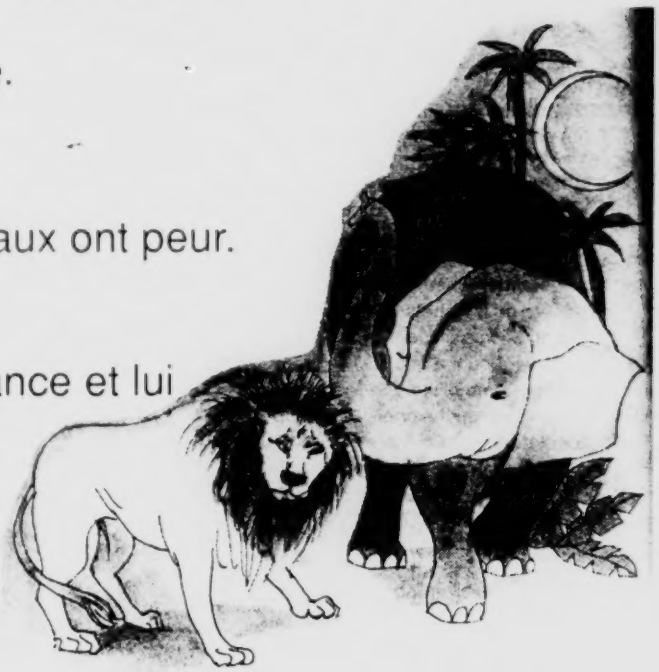
(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 2-Imm/4.)

Source : Périscope, 1re année - immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Editeur inc., Mont-Royal © 1990, pages 75-76. Tous droits réservés
Reproduit avec permission

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de deux animaux de la jungle.**

Une bonne douche



Un soir, un lion se promène.

Il est fâché.

Tous _____ (1) animaux ont peur.

Un _____ (2) s'avance et lui

_____ (3) :

L'éléphant :

Pourquoi es-_____ (4) fâché, lion?

Le lion :

_____ (5)? Parce qu'il fait _____ (6) chaud

et que je _____ (7) prendre une douche. Mais,

_____ (8) n'y a pas _____ (9) douche dans

cette jungle.

L'éléphant :

Veux-tu une _____ douche?
10

Le lion :

Ah! _____.
11

Alors, l'éléphant va _____ d'un lac.
12

Il _____ beaucoup d'eau dans _____
13 14

trompe. Il s'avance

_____ du lion
15

et lui _____
16

toute l'eau sur

_____ tête.
17

Le lion est très content.

Le lion :

Oh! merci.

Tu es mon ami.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 2-Imm/5.)

Source : Baluchon messager, Recueil de textes 1re partie, français 2, Georges Pelletier et autres, Lidec Inc., Montréal © 1987, p. 26-27.
Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Jojo et ses amis.**

Les secrets de Jojo la banquette

Je suis Jojo la banquette. Les deux enfants assis _____(1) moi s'appellent Cloé _____(2) _____ Mario.

Cloé s'assoit _____(3) près de la fenêtre. _____(4) l'autobus roule en _____(5), Cloé regarde les magasins, _____(6) maisons et les piétons. _____(7) l'autobus arrive à _____(8) campagne, Cloé devient rêveuse. _____(9) adore les grands arbres, _____(10) jolie rivière et surtout _____(11) cheval noir de monsieur Maheu.

_____(12) ami, Mario, est bizarre.

_____ a toujours trop chaud _____ trop
13 14
froid. Il a _____ au ventre ou à _____
15 16
tête. Il crie si _____ le touche. Pauvre Mario!
17

_____ déteste l'autobus.
18

Cloé _____
19
Mario sont deux enfants

_____
20
différents. Je les adore!

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 2-Imm/6.)

Source : Mémo 2 - Livre A, Suzanne Guillemette, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992, p. 28. Reproduit avec permission

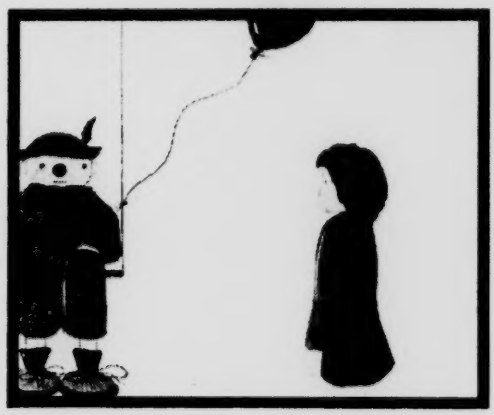
Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un clown.**

Goglu, le clown

Goglu, le clown, ne veut plus être clown. Il va voir le _____ (1) du cirque. «Directeur, je _____ (2) veux plus être clown. _____ (3) suis trop vieux. Je _____ (4) fais plus rire les _____ (5).»

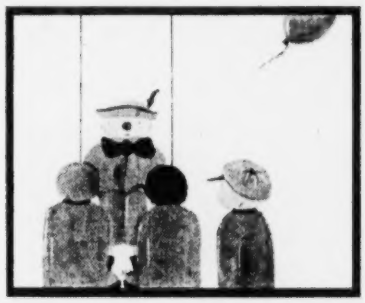
Il sort se promener _____ (6) la rue. Au parc, _____ (7) s'assoit sur une _____ (8).



Une petite fille le _____ (9). «Venez voir le clown» _____ (10) la petite fille. Les _____ (11) se mettent devant la _____ (12). Goglu est gêné. Il _____ (13) cache les yeux. Les _____ (14) rient.

«Je ne suis _____ clown, dit Goglu.
15

Regardez!



_____ suis un
16
bébé!» Et _____
17
va s'asseoir dans _____
18
carré de sable. «Ha! _____!
19
Ha! un bébé-clown, _____ les enfants.
20

On veut un spectacle de bébé-clown.» Goglu regarde les enfants. Ils rient.

«Je fais encore rire les enfants!» se dit-il.

Alors, Goglu ouvre sa petite valise noire et fait le spectacle du bébé-clown.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation** p. 3-Imm/7.)

Source : À mots découverts, livret 27, Lucille Richard, Mondia Éditeurs inc., Laval © 1980. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur notre planète.**

La Terre, notre planète

La Terre est l'une des planètes qui tournent autour du Soleil. Si tu visitais la _____ (1) Terre pour la première _____ (2), dirais-tu que c' _____ (3) un bon endroit pour _____ (4) être vivants?

La Terre _____ (5) la forme d'un _____ (6). C'est une sphère. _____ (7) surface est faite de _____ (8), de roches et d' _____ (9). Des plantes, des êtres _____ (10) et d'autres animaux _____ (11) sur

la Terre. Ils _____ (12) trouvent la bonne quantité _____ (13) lumière, d'air et _____ (14) 'eau. Comme la Terre _____ (15) assez proche du Soleil, _____ (16) êtres vivants reçoivent la _____ (17) et la lumière dont _____ (18) ont besoin.

Qu'est-_____ (19) qui recouvre la Terre _____ (20) la protéger? Une couche _____ (21) 'air appelée atmosphère. L' _____ (22) contient de la vapeur _____ (23) 'eau et d'autres _____ (24). Ce mélange de gaz _____ (25) essentiel aux êtres vivants. L'atmosphère est l'une des choses qui rendent la vie possible sur la Terre.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 3-Imm/8.)

Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres. Copyright © 1991, Montréal, p. 89. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du retour de Natacha.**

Une fête à l'école

Aujourd'hui, c'est une journée spéciale pour les élèves de monsieur Paul. On fête le retour _____(1) Natacha à l'école. _____(2) a manqué quatre semaines _____(3) classe. Elle est allée _____(4) l'hôpital. Elle s' _____(5) fait opérer à la _____(6) droite.

Les amis de _____(7) classe ont préparé une _____(8) fête pour Natacha. Hier, Hoa _____(9) ses amis ont fabriqué _____(10) guirlandes. Ils ont décoré _____(11) classe.

Alex et ses _____ (12) ont fait une grande _____ (13). Ils ont écrit «Bienvenue _____ (14)» sur la banderole.

Le _____ (15) de Mélanie a préparé _____ (16) goûter avec des légumes _____ (17) des fruits. Et le _____ (18) de Zobulle a tissé _____ (19) napperons en papier. Il _____ (20) a un napperon pour _____ (21) élève.

Monsieur Paul et _____ (22) élèves ont préparé des _____ (23). Ils ont aussi choisi _____ (24) musique pour la fête. _____ (25) est prêt. Il ne manque plus que Natacha!

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 3-Imm/9.)

Source : Périscope, 2e année - immersion, Jacinthe Lavoie, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal © 1991, p. 32-33. Tous droits réservés. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la planète Lune.**

Sur la Lune

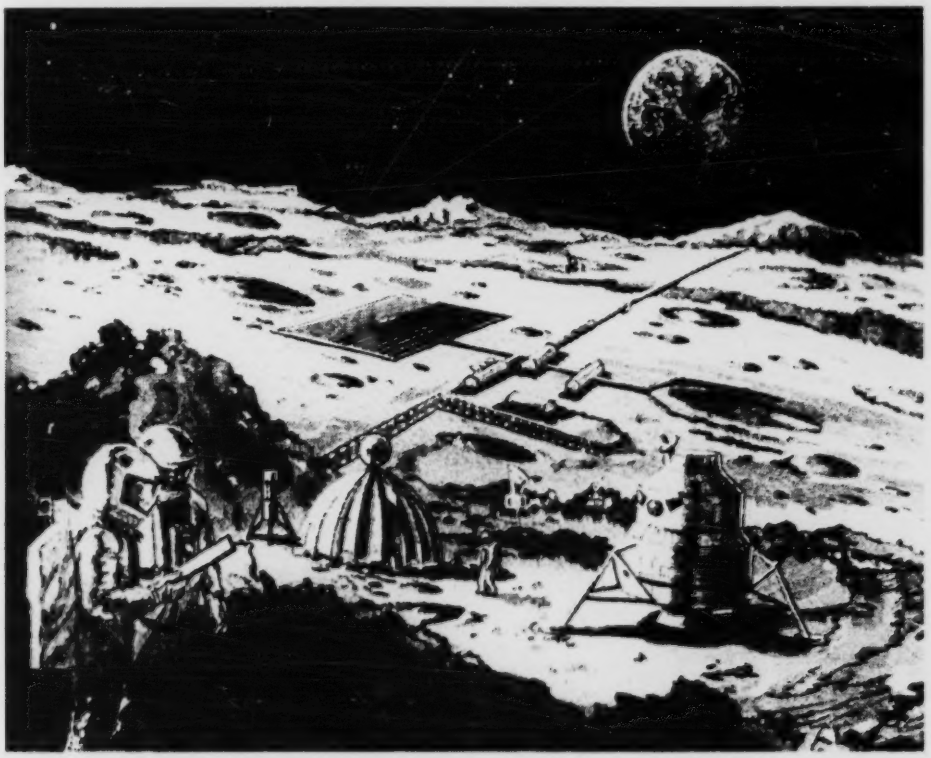
Il n'y a pas d'air sur la Lune. Il n'y a _____ (1) pas de temps ni _____ (2) vent. Nous disons que _____ (3) Lune n'a pas _____ (4) 'atmosphère. Il n'y _____ (5) pas d'eau non _____ (6) sur la Lune. Le _____ (7), le temps et l' _____ (8) modifient la surface de _____ (9) Terre. Si la Lune _____ (10) 'a ni vent, ni _____ (11), ni eau, pourquoi sa _____ (12) est-elle couverte de _____ (13) et de cailloux? Le _____ (14) de la Lune a _____ (15) formé par des météorites. _____ (16) de ces météorites ont _____ (17) les grands cratères qu' _____ (18) voit de la Terre. _____ (19) 'autres cratères sont très _____ (20).

Puisque la Lune n' _____ (21) ni air ni eau, _____ (22) ne peut pas avoir _____ (23) mêmes choses que la _____ (24). Quelles sont ces choses? _____ (25) plantes, les êtres humains _____ (26) les animaux ne peuvent _____ (27) vivre sur la Lune.

_____ êtres vivants ont aussi _____ d'une
28 29

quantité appropriée _____ chaleur et de lumière. Les êtres vivants ne
30

peuvent pas vivre sur la Lune.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4-Imm/10.)

Source : Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Larry D. Yore et autres, Copyright © 1991, Montréal, p. 102. Reproduit avec la permission de Les Éditions de la Chenelière inc.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici une histoire d'un appel téléphonique.**

Un appel de l'espace

Étienne est un jeune garçon. Il vit à la _____ (1) avec sa famille. Dans _____ (2) maison, sa chambre est _____ (3) l'étage supérieur. Étienne _____ (4) beaucoup de temps dans _____ (5) chambre, surtout le soir.

_____ (6) a une passion pour _____ (7) monde de l'espace. _____ (8) la fenêtre de sa _____ (9), Étienne observe le ciel _____ (10) les soirs. Il utilise _____ (11) télescope.

Même dans ses _____ (12), Étienne fait des voyages _____ (13). Il va dans des _____ (14) où personne n'est _____ (15) jusqu'à maintenant. Il _____ (16) des extraterrestres de _____ (17) parlant des langues inconnues.

_____ (18) ce matin, Étienne a _____ (19) surprise de sa vie. _____ (20) téléphone qu'il a _____ (21) sa chambre sonne. *Drrrrrrrrrring!... Drrrrr...*

— Oui, _____ (22) !

Une petite voix aiguë _____ (23) répond : «*Bonjour, comment t'* _____ (24) *- tu?*»

— *Je m'appelle* _____ (25). *Et toi?*

— *Moi? Je* _____ (26) *'appelle Ante. Je t'* _____ (27) *depuis quelques jours.*

— *Où?*

— _____ (28) *ta chambre. Derrière ton* _____ (29).

— *Où es-tu?*

— *Je* _____ (30) *dans l'espace.*

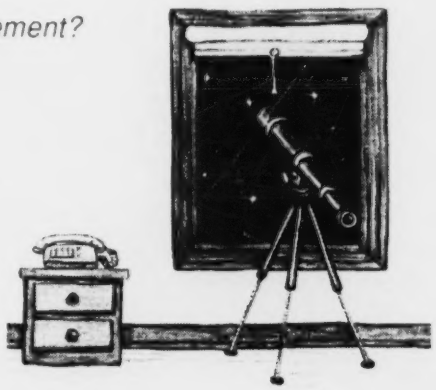
— *Dans* _____ (31) *'espace! Serais-tu un ...* _____ (32) *?*

— *Hum! Si c'est* _____ (33) *ça que les gens* _____ (34) *ta planète nous appellent,* _____ (35) !

— *Es-tu loin de* _____ (36) *présentement?*

— *Oh, oui! Très* _____ (37) !

À environ 100 millions de _____ (38) *de ta planète. Je survole présentement une autre planète, mais je ne sais pas son nom.*



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4-Imm/11.)

Source : Quatrième arrimage, Gérald Fallon et Marie Morse, Les Éditions l'Image de l'Art, Inc., Montréal © 1992, p. 60 et 61. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de Dominique.**

Ça va bien!

Hier, j'étais heureuse. Tout allait bien : je _____(1) au jeu, il faisait _____(2), j'avais beaucoup d' _____(3) pour jouer.

J'aime _____(4) quand tout va bien _____(5) que je sens que _____(6) autres m'aiment.

Ce _____(7), rien n'allait! C' _____(8) terrible! Je ne me _____(9) pas bien. Alors, je _____(10) suis dit : «Qu'est-_____(11) qui ne va pas, _____(12) vieille Dominique?» En y _____(13) bien, j'ai compris _____(14) j'étais de mauvaise _____(15) parce que je me _____(16) seule.

Ensuite, je me _____(17) dit : «Mais, pourquoi est-_____(18) que je me sens _____(19) cela?» J'ai compris _____(20) je m'étais couchée _____(21) hier soir et que _____(22) n'avais personne pour _____(23) avec moi aujourd'hui. C' _____(24) cela la cause de _____(25) mauvaise humeur.

«Bon! Puisque _____ (26) 'est comme cela,

qu' _____ (27) -ce que je peux _____ (28) pour changer la

situation? _____ (29) 'est-ce que je _____ (30) faire pour

retrouver ma _____ (31) humeur?» Puis, j'ai _____ (32) :

Premièrement, pour la fatigue, _____ (33) soir, je vais me

_____ (34) plus tôt. Ainsi, demain, _____ (35) vais être de

meilleure _____ (36). Deuxièmement, pour ma solitude,

_____ (37) 'ai immédiatement téléphoné à _____ (38) amis

pour les inviter _____ (39) jouer. Ainsi, je ne _____ (40) plus

être seule. Voilà, _____ (41) n'avais qu'à _____ (42) penser!

Je suis fière _____ (43) moi, parce que j' _____ (44)

trouvé toute seule la _____ (45) à mon problème.

Tiens! C'est drôle, tout va déjà mieux!

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 4-Imm/12 et 13.)

Source : Brioche et Camomille, messagers. Recueil de textes - 2e partie, français 4, Georges Pelletier et autres, Lidec Inc., Montréal © 1989, p. 6. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur certains problèmes de la vie.**

Les problèmes

Tout le monde a des problèmes un jour ou l'autre. Les problèmes font partie _____ (1) la vie. Mais tu _____ (2) trop t'inquiéter au _____ (3) de tes problèmes. Cela _____ (4) influencer tes émotions, ton _____ (5) et ton comportement.

Il _____ (6) a trois bonnes façons _____ (7) 'affronter les problèmes et _____ (8) calmer l'inquiétude. Quand _____ (9) sais comment affronter les _____ (10), les émotions désagréables comme _____ (11) 'inquiétude et la peur _____ (12) rapidement.

Premièrement, tu peux _____ (13) de ton problème à _____ (14) personne en qui tu _____ (15) confiance. Les autres peuvent _____ (16) te suggérer des solutions. _____ (17) d'un problème diminue _____ (18) gravité. Parler d'un _____ (19) peut te rassurer.

Deuxièmement, _____ (20) peux mettre ton problème _____ (21) côté et faire autre _____ (22). Fais une promenade. Joue _____ (23) tes camarades. Lis. Ces _____ (24) t'aident à te _____ (25) et à voir plus _____ (26) dans ta tête. Quand _____ (27) vois plus clair dans _____ (28) tête, tu penses mieux.

_____ (29), l'exercice peut t' _____ (30) à voir plus clair _____ (31) ta tête quand tu _____ (32) un problème. L'exercicè _____ (33) un bon moyen de _____ (34) la tension. L'exercice _____ (35) te détendre. Marche, cours, _____ (36), patine. Il y a beaucoup de bonnes façons de faire de l'exercice.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Imm/14.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 1, Grant Ellis et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 22. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les machines à la ferme.**

La sécurité à la ferme

Chaque été, Roman passe quelques semaines à la ferme de son oncle Lev. Roman aide son oncle. _____(1) y a beaucoup de _____(2) à la ferme. Oncle _____(3) a enseigné à Roman _____(4) 'il faut utiliser la _____(5) avec prudence.

Oncle Lev _____(6) à Roman d'utiliser _____(7) certaines machines. Par exemple, _____(8) coupe l'herbe dans _____(9) verger à l'aide _____(10) 'une tondeuse à essence. _____(11) passe seulement aux endroits _____(12) son oncle a trop _____(13) difficulté à atteindre avec _____(14) tracteur. Roman doit prendre _____(15) précautions pour protéger ses _____(16). Il porte un pantalon _____(17) et non un short, _____(18) la tondeuse peut éjecter _____(19) pierres et des morceaux _____(20) bois coupants. Roman porte _____(21) bottes de travail robustes _____(22) protéger ses pieds et _____(23) chevilles. Son oncle lui _____(24) donné une paire de _____(25) de cuir pour protéger _____(26) mains. Quand Roman travaille,

_____ oncle reste toujours près _____ lui.
27 28

Roman est attentif _____ pentes. En effet, la
29

_____ pourrait s'incliner et _____ pourrait glisser et
30 31

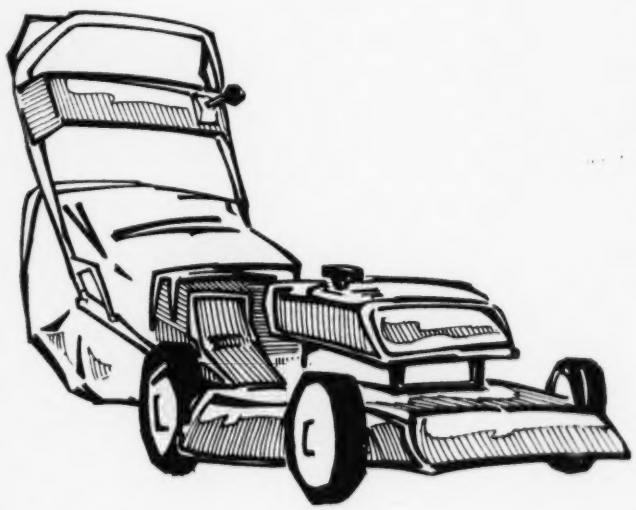
se _____ un pied dans les _____. Roman sait qu'il
32 33

_____ arrêter la tondeuse immédiatement _____
34 35

cela se produisait. Il _____ exactement où l'interrupteur
36

_____ la tondeuse est situé. Il a répété la situation bien des fois dans sa
37

tête.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Imm/15)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 3, Jennifer Mills et autres, Les Editions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 142
Reproduit avec la permission de l'éditeur

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'une directrice d'école.**

La nouvelle directrice

À l'école, nous avons une nouvelle directrice. Je ne l'ai _____ (1) encore vue, mais j' _____ (2) qu'elle est super. _____ (3) 'espère que c'est _____ (4) directrice originale. Moi, j' _____ (5) qu'elle s'habille _____ (6) en rose. J'adore _____ (7) rose!

La directrice a _____ (8) microphone dans son bureau. _____ (9) peut appeler dans toutes _____ (10) classes de l'école.

_____ (11), j'aimerais que la _____ (12) directrice chante au microphone. _____ (13) pourrait chanter du rock _____ (14) des airs d'opéra.

_____ (15) directrice est la patronne _____ (16) professeurs. Elle peut donner _____ (17) travaux aux professeurs. Moi, _____ (18) 'aimerais que la nouvelle _____ (19) punisse les professeurs trop _____ (20). Ils devraient copier cent _____ (21) : «Je serai moins sévère _____ (22) mes élèves.»

La directrice _____ (23) des livres pour l' _____ (24).

Moi, j'aimerais que _____ (25) nouvelle directrice lise des

_____ (26) dessinées aux élèves. Elle _____ (27) imiter la

voix de _____ (28) personnage.

La directrice reçoit _____ (29) parents dans son bureau.

_____ (30), j'aimerais qu'elle _____ (31) mes parents à

essayer _____ (32) nouveaux jeux vidéo sur

_____ (33) 'ordinateur de la secrétaire. _____ (34) pourrait

leur donner l' _____ (35) de m'acheter un _____ (36).

La directrice règle des _____ (37) dans la cour de

_____ (38). Moi, j'aimerais qu' _____ (39) raconte des

blagues aux _____ (40) qui se fâchent. Les _____ (41) se

termineraient par des _____ (42)

éclats de rire.

Attention! _____ (43)

nouvelle directrice arrive.

As-_____ (44) vu?

Elle est habillée en rose.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 5-Imm/16.)

Source : Menu-Mémo 2, livret 4, Serge Bureau, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1992. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la rivière Nipigon.**

Que se passe-t-il avec la Nipigon?

Par un chaud vendredi après-midi de la fin du mois d'avril, André Lépine est assis au bord de la rivière à regarder ses amis nager. Il a nagé pendant _____(1) d'une heure avant _____(2) décider de se reposer. _____(3) ne se sent pas _____(4). Il ressent une démangeaison. _____(5) remarque bientôt que ses _____(6), ses jambes et son _____(7) sont couverts de rougeurs. _____(8) est inquiet de ce _____(9) 'il voit et plus _____(10) se gratte, plus les _____(11) s'aggravent.

La sœur _____(12) 'André, Marie, sort de _____(13) 'eau et s'assoit _____(14) côté de lui.

«Qu' _____(15) -ce qui ne va _____(16), André?» demande-t-elle. «Je ne sais pas, répond _____(17). Je me sens malade.»

« _____(18) regarde-toi. Tes bras, _____(19) jambes et ton cou _____(20) tout rouges. Ah, tu _____(21) l'air enflé.» «Ouais, _____(22) 'ai remarqué, poursuit André. _____(23) je pense m'être _____(24) gratté.»

Samuel et Benoît _____ 'approchent et s'assoient
25
_____ côtés d'André et _____ Marie.
26 27

«Je me sens _____ mal, déclare Benoît. Regardez,
28
_____ suis couvert de rougeurs _____ j'ai l'estomac
29 30
_____ à l'envers.»
31

«Mes _____ deviennent rouges aussi, dit _____. Je
32 33
ne sais pas _____ c'est un coup _____ soleil ou si
34 35
c' _____ la même chose que _____. J'espère que
36 37
c' _____ le soleil.»
38

Les quatre enfants demeurent assis en silence quelques instants; ils se grattent et se demandent s'ils ne devraient pas rentrer à la maison. Soudain, ils entendent un cri. Un groupe d'amis, entassés autour du quai de pêche, pointent l'eau du doigt. L'endroit est rempli de poissons morts qui flottent sur l'eau.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 6-Imm/17.)

Source : Toi et la politique, Dwight Botting et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 55-56. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne

Voici un texte sur la façon de réduire la quantité de déchets.

Un remède au problème de déchets

La meilleure façon de produire moins de déchets est d'utiliser moins d'objets. Par exemple, tu peux

_____ (1) tes habitudes de consommation. _____ (2), Noémie achetait des boîtes _____ (3) jus de 250 mL pour _____ (4) dîner. Maintenant, elle achète _____ (5) jus en gros contenants. _____ (6) obtient la même quantité _____ (7) jus, mais elle utilise _____ (8) seul contenant. Elle emporte _____ (9) jus à l'école _____ (10) une bouteille isolante.

Tu _____ (11) aussi acheter des produits _____ (12) dans des contenants réutilisables _____ (13) recyclables. La mère de Ian _____ (14) le jus d'orange _____ (15) bouteilles. Quand il ne _____ (16) plus de jus, les _____ (17) peuvent être lavées et _____ (18).

Au lieu d'acheter _____ (19) articles neufs, tu peux _____ (20) louer, les emprunter ou _____ (21) des articles d'occasion. _____ (22) les ventes-débarras et _____ (23) magasins d'articles d' _____ (24). Tu y découvriras peut-être _____ (25)

des trésors! De plus, _____ (26) et ta famille ferez _____ (27) économies.

Les articles jetables _____ (28) la quantité de déchets.

_____ (29) dimanche, Viviane et sa _____ (30) ont dîné dans un _____ (31) où tous les mets _____ (32) servis dans des emballages _____ (33). Les Giraux ont décidé _____ (34) la prochaine fois, ils _____ (35) dans un restaurant qui _____ (36) produit pas autant de _____ (37).

Quels articles jetables ta _____ (38) utilise-t-elle?

Qu' _____ (39) -ce que vous pourriez _____ (40) à la place? Quels articles recyclés ta famille utilise-t-elle?

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p.6-Imm/18.)

Source : Jeunes du Canada en bonne santé 2, John Michaluk et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1992, p. 158. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire du chien Copain.**

Calme-toi, Copain

«Calme-toi, Copain. Ne t'en fais _____(1)_____. Ta patte va guérir, _____(2)_____ te le promets. Mon _____(3)_____ est le meilleur vétérinaire _____(4)_____ monde. Ne t'inquiète _____(5)_____. Tout ira bien.»

Dans _____(6)_____ salle d'attente de _____(7)_____ clinique vétérinaire l'Auberge _____(8)_____ animaux, Valérie Tremblay, à _____(9)_____, parle doucement à un _____(10)_____ qui semble très malheureux. _____(11)_____ en caressant la tête _____(12)_____ les oreilles soyeuses de _____(13)_____ 'animal, elle examine sa _____(14)_____ de derrière. Celle-ci, _____(15)_____, présente une vilaine entaille, _____(16)_____ Val comprend qu'elle _____(17)_____ infectée. Le maître de _____(18)_____, M. Soucy, est très _____(19)_____ : il y a quelques _____(20)_____, son chien a fait _____(21)_____ mauvaise rencontre avec un _____(22)_____ laveur. Val espère bien _____(23)_____ le raton laveur n' _____(24)_____ pas la rage. Elle _____(25)_____ déjà vérifié la fiche _____(26)_____ Copain pour s'assurer _____(27)_____ 'il a reçu son _____(28)_____ contre la rage.

729

— Voyons, _____ (29), tu parles à ce _____ (30) comme si c'était _____ (31) personne! remarque M. Soucy _____ (32) hochant la tête.

Val _____ (33) regarde d'un air _____ (34).

— Je suppose que cela _____ (35) semble ridicule, monsieur Soucy, _____ (36) je pense vraiment que _____ (37) animaux comprennent ce qu'_____ (38) leur dit. Peut-être _____ (39) tous les mots, mais _____ (40) suis *certaine* que Copain _____ (41) très bien ce que _____ (42) veux dire. N'est-_____ (43) pas, mon petit? ajoute-t- _____ (44) en s'adressant au _____ (45).

Les grands yeux bruns _____ (46) Copain se lèvent vers _____ (47) yeux noisette de Val, _____ (48) il pousse un cri _____ (49) douleur. Jusqu'à maintenant, en ce samedi de septembre, Copain est son seul patient.

Val est bien contente. Parfois, il y a tant d'animaux malades ou blessés qu'elle n'a pas le temps de donner à chacun d'eux une attention particulière.

M. Soucy lui sourit.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p .6-Imm/19 et 20.)

Source : L'auberge des animaux, Virginia Trail, Les éditions Héritage inc., © 1987, paru dans : Mots et Merveilles, Livre 2, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, 1987, p. 74. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la présentation d'un film épeurant.**

À l'attaque du monstre gluant

De retour à la maison après l'école, Jeanne attend que sa mère revienne du travail. Celle-ci est à _____(1) rentrée que Jeanne l' _____(2) : «Maman, tu ne devineras _____(3) ce que la classe _____(4) faire vendredi après-midi, _____(5) semaine prochaine. Tous les _____(6) vont aller voir le _____(7) *Le Monstre gluant.*»

Mme _____(8), l'air étonnée, écoute _____(9) lui expliquer qu'il _____(10) 'agit de la récompense _____(11) par les élèves de _____(12) classe pour leur aide _____(13) de la Journée des _____(14).

«C'est ce que _____(15) verrons!» murmure Mme Guertin, _____(16).

Plus tard dans la _____(17), au centre communautaire, la _____(18) de Jeanne soulève cette _____(19) en présence d'autres _____(20). Certains ne s'inquiètent _____(21) de savoir que leur _____(22) va assister à la _____(23) d'un film d' _____(24). D'autres

s'opposent _____ (25) à cette idée pour _____ (26) raisons.

Un des parents _____ (27) que le fait de _____ (28) ce film

entre en _____ (29) avec les croyances religieuses

_____ (30) sa famille. Un autre _____ (31) s'oppose à la

_____ (32) montrée dans le film. _____ (33)-uns

n'approuvent pas _____ (34) leur enfant gaspille ainsi

_____ (35) heures de classe. Enfin, _____ (36) 'autres

parents désapprouvent le _____ (37) que leurs enfants prennent

_____ (38) décisions en ce qui _____ (39) les activités de la

_____ (40).

La discussion se poursuit _____ (41) un long moment. Finalement,

M. Laramée, dont le fils Thomas est un élève de M. Savoie, annonce au groupe qu'il est temps d'agir.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Imm/21.)

Source : Toi et la politique, Dwight Botting et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 15-17. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur un oiseau.**

La grive

Voici quelques faits qui démontrent l'intelligence des oiseaux. Le merle d'Amérique

_____ 'on appelle «grive» se _____ dans l'est du
1 2

_____. La grive établit sa _____ sur les branches
3 4

basses _____ arbres ou tout endroit _____
5 6

accessible. On dirait que _____ grive cherche à montrer
7

_____ progéniture.
8

La femelle pond _____ quatre œufs d'un _____
9 10

turquoise en mai. Elle _____ souvent une deuxième couvée
11

_____ juillet. Les œufs éclosent _____ à la même
12 13

heure.

_____ femelle se met rapidement _____ nourrir
14 15

ses petits en _____ apportant un mélange liquide
16

_____ vers et d'insectes.
17

_____ ce temps, le mâle _____ le nid.
18 19

La grive _____ la becquée d'une _____ bien
20 21

ordonnée.

Chaque fois _____ 22 'elle revient au nid, _____ 23

commence à nourrir toujours _____ 24 même oisillon puis les

_____ 25. Elle agit toujours dans _____ 26 même ordre.

Ainsi, elle _____ 27 au numéro 1 la moitié _____ 28 la

becquée, au numéro 2 _____ 29 moitié de ce qui _____ 30

et ainsi de suite. _____ 31 schéma suivant donne une

_____ 32 du volume de cette _____ 33.

n° 1 n° 2 n° 3 n° 4

La grive a-t- _____ 34 une cervelle d'oiseau? _____ 35

sûr. Elle sait qu' _____ 36 jour prochain elle devra

_____ 37 à voler à ses _____ 38; un à la fois.

_____ 39 -huit jours plus tard, _____ 40 numéro 1

pèse dix fois _____ 41 qu'à sa naissance. _____ 42 n'y a

plus _____ 43 place pour lui dans _____ 44 nid. Alors la

grive _____ 45 son petit hors du _____ 46.

Maintenant, le numéro 2 reçoit _____ 47 de nourriture. Il grossit

_____ 48. Quelques jours plus tard, _____ 49 sera à son

tour _____ 50 quitter le nid. Puis _____ 51 sera le tour des

_____ 52 autres.

Chaque fois, la _____ (53) surveille son petit. Elle _____ (54)
donne même des coups _____ (55) bec pour l'obliger
_____ (56) voler.

Ce doit être _____ (57) cela que la grive _____ (58) la
nourriture d'une _____ (59) inégale. C'est pour _____ (60)
s'occuper de chacun.

Il fallait y penser.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Imm/22 et 23.)

Source : Systèmes-Inter, Robert R. Préfontaine, Les publications Graficor inc., Boucherville © 1986, p. 34. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur les satellites.**

Le mouvement des satellites

La Lune est le satellite de la Terre. Elle est en orbite _____ (1) de la Terre depuis _____ (2) millions d'années. Le _____ (3) satellite artificiel (*Spoutnik 1*) est _____ (4) plus récent; il a _____ (5) lancé en 1957 par _____ (6) l'Union soviétique.

Il existe _____ (7) des centaines de satellites _____ (8) gravitent autour de la _____ (9) dans diverses orbites.

Un _____ (10) artificiel est un engin _____ (11) qui gravite autour d' _____ (12) corps plus gros. Comment _____ _____ (13) -on un satellite en _____ (14)? Comme tu l'as _____ (15) vu sur une photo _____ (16) à la télévision, on _____ (17) les satellites dans des _____ (18). Les moteurs de la _____ (19) crachent des gaz qui _____ (20) à celle-ci une _____ (21) force

ascensionnelle (la poussée). _____ une certaine altitude
22

au- _____ de la Terre, le _____ se détache,
23 24

propulsé par _____ moteurs de la fusée. _____
25 26

satellite se met alors _____ orbite, c'est-à- _____
27 28

qu'il décrit une _____ autour de la Terre _____ autre
29 30

aide de la _____.
31

Pourquoi l'orbite d' _____ satellite est-elle une
32

_____ arrondie? D'après Newton, _____ objet qui
33 34

se déplace _____ une trajectoire rectiligne continuera
35

_____ se déplacer selon cette _____ à moins qu'il
36 37

_____ l'effet d'une _____ force. Pourquoi le
38 39

satellite _____ continue-t-il pas _____ ligne droite
40 41

une fois _____ 'il est propulsé par _____ fusée? La
42 43

force de _____ de la Terre le _____ à suivre une
44 45

trajectoire _____. Sans l'attraction terrestre,
46

_____'inertie du satellite en _____ le pousserait à
47 48

continuer _____ ligne droite, et il _____ 'éloignerait
49 50

de la Terre.

_____ si la gravitation attire _____ satellite vers
51 52

la Terre, _____ ne s'y écrase- _____ -il pas? Cela
53 54

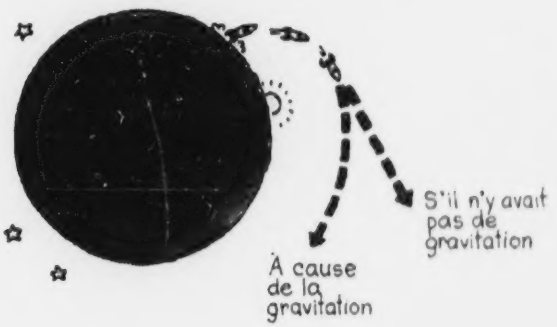
est _____ au mouvement en avant _____ satellite.
55 56

Sur toute son _____, le satellite est attiré _____ la
57 58

Terre, mais c' _____ son mouvement en avant
59

_____ l'empêche d'y tomber. Le satellite suit donc une trajectoire courbe pour
60

deux raisons : parce qu'il se déplace vers l'avant et parce qu'il subit constamment la force gravitationnelle vers le bas.



(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 7-Imm/24 et 25.)

Source : Les Sciences apprivoisées 7, Wilson C. Durward et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1990, p. 186. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur la chaleur.**

La propagation de la chaleur

Les échanges de chaleur

Plusieurs fois par jour, tu peux constater le transfert de la chaleur d'un endroit à un autre. Parfois, tu veux faciliter _____ (1) transfert. Dans d'autres _____ (2), tu veux le ralentir. _____ (3)-en!

Dans la cuisine, _____ (4) exemple, tu désires que _____ (5) chaleur de la cuisinière _____ (6) transférée à la nourriture _____ (7) la casserole. Mais tu _____ (8) veux pas que la _____ (9) de la casserole se _____ (10) au manche et atteigne _____ (11) mains.

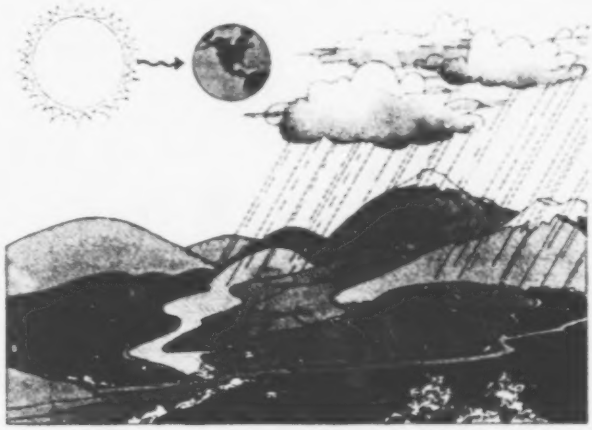
L'hiver, tu _____ (12) que la chaleur passe _____ (13) calorifères ou des bouches _____ (14) 'air chaud vers l' _____ (15) de la pièce.

Toutefois, _____ (16) ne veux pas que _____ (17) chaleur s'échappe par _____ (18) fenêtres et les murs.

_____ (19) jour d'hiver ensoleillé, _____ (20) rayons solaires réchauffent les _____ (21) de la maison en _____ (22) par les fenêtres. Le _____ (23), on tire les rideaux _____ (24) les draperies pour conserver _____ (25) chaleur.

Lorsque tu sors _____ (26) l'hiver, tu t' _____ (27) dans un foulard, une _____ (28) et des gants de _____ (29) à t'isoler du _____ (30) et à éviter de _____ (31) ta chaleur. L'été, _____ (32) portes des vêtements légers _____ (33) couleurs pâles qui reflètent _____ (34) rayons solaires (ou la _____ (35)) et tu peux utiliser _____ (36) crèmes solaires pour éviter _____ (37) brûlures de la peau.

_____ (38) fois que de la _____ (39) se propage, sa dispersion _____ (40) fait toujours d'une _____ (41) vers une autre dont _____ (42) température est plus basse.



_____ (43) quoi la circulation de _____ (44) chaleur ressemble-t-elle _____ (45) celle de l'eau? _____ (46) l'illustration, tu y _____ (47) des indices. Qu'est-_____ (48) qui les différencie?

La _____ (49) peut se propager à _____ (50) les solides, les liquides, _____ (51) gaz et le vide. _____ (52) façon dont la chaleur _____ (53) propage dans les solides _____ (54) généralement très différente de _____ (55) façon dont elle se _____ (56) dans les liquides et _____ (57) gaz. Sa propagation dans le vide diffère aussi de sa façon de se propager dans les liquides, les solides et les gaz.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8-Imm/26 et 27.)

Source : Sciences Plus 2, Earl S. Morrison, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1989, p. 198-199. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur des aventuriers.**

La cavernale

C'est la nuit. Tout est tranquille dans _____ (1) caverne. Dans leurs sacs _____ (2) couchage, les explorateurs se _____ (3) enfin endormis. Depuis leur _____ (4) au Lac Saint-Jean, ils sont impatients _____ (5) commencer l'exploration du _____ (6) réseau souterrain de la _____ (7). Le plus jeune membre _____ (8) groupe a huit ans : _____ (9) a eu une permission _____ (10) pour accompagner sa sœur. _____ (11) autres aventuriers ont quinze _____ (12) seize ans. Ils sont _____ (13) par quatre moniteurs du Service _____ (14) loisirs de Saint-Stanislas.

Ariane est _____ (15). Elle fixe intensément un _____ (16) lumineux pour essayer de _____ (17) calmer, pour apaiser le _____ (18) d'angoisse qui monte _____ (19) elle comme une nausée. « _____ (20) mon cœur continue à _____ (21) comme ça, il va _____ (22) », pense Ariane. Et quelque _____ (23) éclate. Un point rouge _____ (24) s'allume dans son esprit _____ (25) flambe d'un

seul _____ (26). Ça se bouscule et _____ (27) hurle!

Elle crie :

– Danger! _____ (28)-vous! Il faut partir, _____ (29)!

Réveillez-vous! Fuyez! Courez!

_____ (30) qui sont étendus près _____ (31) 'Ariane réagissent immédiatement : soumis _____ (32) pouvoir de sa voix, _____ (33) se lèvent. Ariane dit :

– _____ (34) vos souliers... Non! Vous _____ (35) 'avez pas le temps _____ (36) vous habiller. Mettez toutes _____ (37) affaires dans vos sacs _____ (38) dos. Faites vite! Prenez _____ (39)! Suivez-moi!

Il y _____ (40) maintenant un vacarme épouvantable _____ (41) la grotte. Ariane amène _____ (42) petit groupe jusqu'à _____ (43) galerie qui s'enfonce _____ (44) la terre. Elle a _____ (45) dernier regard par-dessus _____ (46) épaule : les autres, au _____ (47), continuent de s'agiter.

_____ (48) n'a pas le _____ (49) pour plus d'explications : _____ (50) chose la force à _____ (51) 'enfuir au plus vite _____ (52) se mord les lèvres

_____ 'impuissance tandis qu'elle _____ ses
53 54

compagnons encore plus _____ dans la galerie.
55

Ils _____ rapidement,
56

précédés par le _____
57

sautillant de la lampe _____
58

poche d'Ariane. Le _____
59

de la grande salle

_____ 'atténue peu à peu.
60

_____ parois sont rétrécies, ce _____ les oblige à
61 62

marcher _____ la queue leu leu, _____ main
63 64

accrochée au sac _____ dos devant eux. Pour
65

_____ cette chatière[1], ils doivent _____ tout en
66 67

poussant leurs _____. La voix d'Ariane _____
68 69

encourage continuellement et les _____ de se dépêcher. De
70

_____ 'autre côté de la _____, ils débouchent dans
71 72

un _____ dégagé. Le rayon lumineux perce l'obscurité droit devant, sans
73

rencontrer d'obstacle : la caverne doit être vaste.

1. Chatière : passage étroit dans une galerie souterraine, où la voûte descend très bas.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8-Imm/28 et 29.)

Source : La cavernale, Marie-Andrée Warnant-Côté, Éditions Pierre Tisseyre, Montréal © 1983, paru dans : Textes et contextes 2, 2e partie, Mondia Éditeurs inc., 1984, p. 7. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire de l'enseignante, Tracy Wong.**

Travailler avec des élèves

Aimes-tu enseigner des choses nouvelles à d'autres personnes? Si oui, tu seras intéressé(e) par ce que Tracy Wong, professeure de physique à l'école publique de Provost (Alberta) nous dit au sujet de sa carrière en éducation.

Un été, alors que j'étais encore étudiante à l'université, on m'a demandé de donner des leçons privées de physique à un élève de 10e année. C'est à cette _____ (1) que j'ai réalisé _____ (2) j'étais faite pour _____ (3) l'enseignement. Maintenant, j'enseigne _____ (4) physique, les mathématiques, l' _____ (5) professionnelle et la musique (_____ (6) la fanfare de l' _____ (7)).

La science est un _____ (8) passionnant. Tout change continuellement — _____ (9) jour, les chercheurs font _____ (10) nouvelles découvertes qui nous _____ (11) à mieux comprendre le _____ (12).

Auparavant, beaucoup de gens _____ (13) que les mathématiques et _____ (14) physique étaient surtout des _____ (15) réservés aux garçons. J' _____ (16) bien peur que certaines _____ (17)

pensent encore ainsi. S' _____ pouvaient assister à mes
18

_____ de physique, ils verraient _____ les filles
19 20

réussissent tout _____ bien. J'espère que _____ les
21 22

garçons et les _____ qui aiment ces matières
23

_____ 'hésiteront pas à poursuivre _____ études
24 25

dans ces domaines _____ qu'ils et elles _____.
26 27

Ce qui me plaît _____ plus dans mon métier,
28

_____ 'est d'apprendre à _____ les élèves. Je me
29 30

_____ tellement récompensée lorsque je _____ les
31 32

élèves tout excités _____ ce qu'ils viennent
33

_____ 'apprendre.
34

L'année dernière, _____ élèves ont particulièrement aimé
35

_____ expériences sur l'effet _____. Pendant ces
36 37

expériences, ils _____ pu observer que l' _____
38 39

lumineuse pouvait être convertie _____ énergie électrique. Ils ont
40

_____ très étonnés d'apprendre _____ ce
41 42

phénomène intervient dans _____ télécommande des postes de
43

_____ et dans l'ouverture _____ des portes de
44 45

garage.

_____ expériences étaient intéressantes pour
46

_____ aussi. J'ai toujours _____ fascinée par tous
47 48

les _____ d'instruments électroniques. Lorsque
49

_____ 'étais plus jeune, j' _____ démonter les
50 51

objets. J' _____ réparé le réveil de _____ voisine
52 53

et même certains _____ jouets que le fabricant
54

_____ semblait pas capable de _____ .
55 56

Nous vivons dans une _____ dont les fondements sont
57

_____ . Nous ne pouvons pas _____ la rue sans
58 59

rencontrer _____ feu de signalisation (enfin, _____
60 61

suppose qu'on peut _____ la petite ville où
62

_____ 'enseigne!); en fait, nous _____ pouvons pas
63 64

faire grand- _____ sans voir une application _____ .
65 66

Voilà pourquoi, à mon _____ , il est très important
67

_____ les élèves s'intéressent _____ la science. Si
68 69

tu _____ tes études avec un _____ ouvert, tu ne
70 71

peux _____ d'apprendre beaucoup de
72

_____ qui te seront utiles
73

_____ toute ta vie.
74

Il se peut même que tu sois capable, un jour, de répondre à bon nombre des «comment est-ce que cela fonctionne?» que les être humains ne cessent de demander!

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 8-Imm/30 et 31.)

Source : Les Sciences apprivoisées 8, Mary Kay Winter et autres, Guérin éditeur, Montréal © 1991, p. 100. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici l'histoire d'un petit Indien.**

L'enfant au lama blanc

Sous la lune, la cordillère et ses ombres étaient effrayantes, mais le petit Indien ne connaissait plus la peur de la nuit et des ombres.

Il avait seulement froid, _____ (1) froid. Le vent rude _____ (2) glacé soufflait et il _____ (3) dans la nuit. Comment _____ (4) quand il fait si _____ (5) et que l'on _____ (6) si seul?

Soudain, il _____ (7) contre une grande masse _____ (8) devant lui. Il se _____ (9) et reconnut un lama. _____ (10) pensa à sa mère _____ (11) crut que l'animal _____ (12) mort de faim comme _____ (13). Il toucha la tête _____ (14) lama qui bougea en _____ (15).

- Il vit! s'écria _____ (16) le petit Indien qui _____ (17) 'était plus seul.

D' _____ (18) patte du lama, le _____ (19) coulait.

- Un animal a _____ (20) l'attaquer, se dit

_____ 'enfant, et il courut _____ 'à la rivière
21 22

qu' _____ avait passée un instant _____ tôt.
23 24

Là, il déchira _____ pan de sa chemise, _____
25 26

trempa dans l'eau, _____ il cueillit des herbes _____
27 28

sa mère lui avait _____ les bienfaits. Revenu près
29

_____ lama, il lava soigneusement _____ plaie, y
30 31

déposa les _____ et fit un pansement _____ un
32 33

autre morceau de _____ chemise dont il ne _____
34 35

plus grand-chose.

Alors, _____, le petit Indien s' _____ que le lama
36 37

était _____, sa blancheur immaculée luisait _____ la
38 39

lune; c'était _____ lama le plus beau _____ 'il ait
40 41

jamais vu _____ sa vie.
42

Et, de _____, il pensa à sa _____ si belle et il
43 44

_____ blottit contre le lama _____ pleurant. Le lama
45 46

dressa _____ tête et frotta doucement _____
47 48

cheveux de l'enfant _____ son museau.
49

Le petit _____ cessa de pleurer, il
50

_____ 'enfouit dans la laine _____ et chaude et tous
51 52

_____ s'endormirent.
53

L'aurore _____ le bonheur réveillèrent le _____
54 55

Indien. Le lama blanc _____ contemplait de ses gros
56

_____ ronds et doux. L' _____ entoura son long cou
57 58

_____ ses deux bras.
59

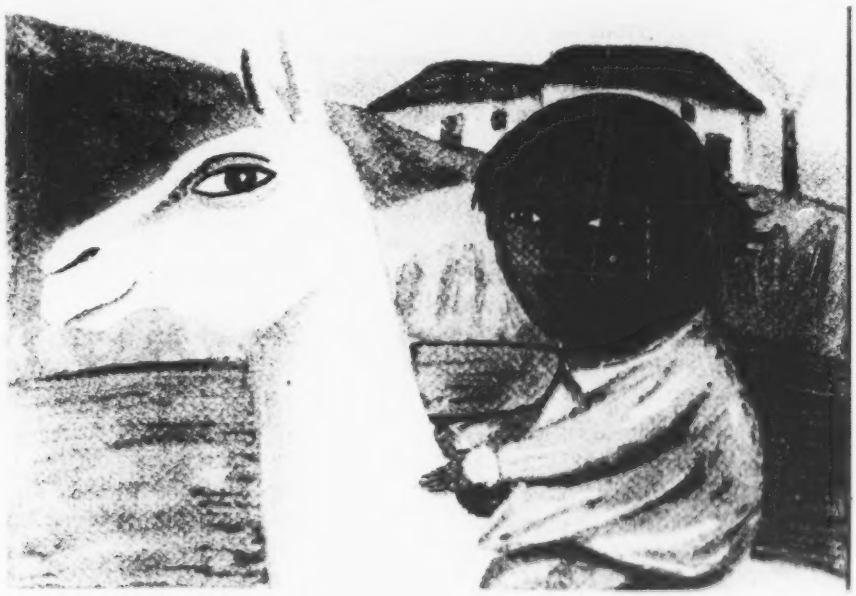
- Nous _____ nous quitterons jamais!
60

Il _____ à la rivière, revint, _____ la plaie,
61 62

changea le _____, cueillit de l'herbe _____ il donna
63 64

à manger _____ lama dans son chullou[1]. Pour lui-même, il construisit un petit
65

four de mottes d'argile, dans lequel il fit rôtir des pommes de terre arrachées dans un champ.



[1] Chullou : bonnet que portent les Indiens.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Imm/32 et 33.)

Source : Au pays du grand condor, Nadine Garrel, © Éditions Gallimard, paru dans : Textes et contextes 2, 1re partie, Mondia Éditeurs inc., 1983, p. 107. Reproduit avec permission.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur un auteur de science-fiction.**

Jules Verne : un prophète de l'avenir

Jules Verne fait figure de prophète parmi les auteurs de science-fiction. Il a vécu la

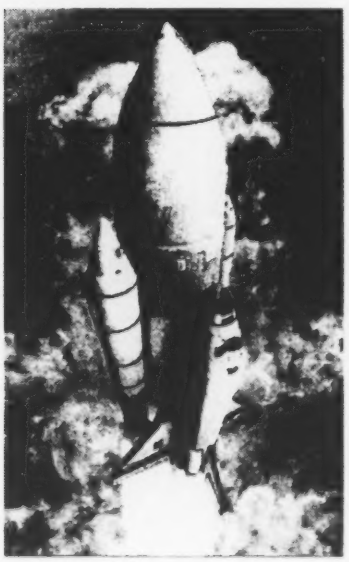
_____ (1) grande partie de sa _____ (2) au XIX[e] siècle,

mais _____ (3) a décrit des techniques _____ (4) ont été

inventées et _____ (5) événements qui se sont _____ (6)

100 ans plus tard. _____ (7), ce Français n'était _____ (8)

technicien ni scientifique. C' _____ (9) un rêveur inspiré qui



_____ (10) l'avenir de façon

_____ (11) vivante que ses lecteurs

_____ (12) 'y croyaient transportés.

L'_____ (13) des plus célèbres

prophéties _____ (14) Jules Verne se

trouve _____ (15) *De la Terre à la Lune*,

publié en 1865. _____ (16) roman décrit

avec précision _____ (17) voyage à la

Lune _____ (18) toutes ses étapes, du

_____ (19) jusqu'à l'atterrissage. _____ (20) 'auteur donne

également des _____ (21) exacts sur la forme _____ (22) la

capsule, son enveloppe _____ (23) aluminium, l'apesanteur dans

_____ 'espace et l'usage _____ fusées pour changer
24 25

de _____. Jules Verne a choisi Tampa, _____
26

Floride, comme lieu de _____. Cette ville se situe
27 28

_____ à la même latitude _____ Cape Canaveral
29 30

d'où partent _____ fusées modernes. Les
31

descriptions _____ voyage dans l'espace _____ très
32 33

réalistes. Certains lecteurs _____ 'autrefois ont même cru
34

_____ Verne avait vraiment fait _____ trajet et
35 36

voulaient l' _____ dans sa prochaine expédition.
37

Ph. Roger-Viollet

_____ réalité, aucun être humain
38

_____ 'a foulé le sol
39

_____ avant 1969.
40

Publié en 1870, *Vingt mille lieues sous les mers*

_____ une autre expédition de
41

_____ qui s'est réalisée.
42

_____ fois, le vaisseau du Capitaine
43

Nemo _____ un sous-marin. À
44

_____ époque, des ingénieurs français _____ à la
45 46

mise au _____ d'un appareil de _____ genre.
47 48

Toutefois, la description _____ *Nautilus* de Verne a
49

_____ au projet une certaine _____. Dans le roman,
50 51

il _____ s'agissait pas d' _____ engin militaire mais
52 53

d' _____ laboratoire flottant. La technologie _____
54 55

devait servir non à _____ guerre mais à des _____
56 57

scientifiques.

Dans d'autres _____, Jules Verne a décrit _____
58 59

appareils qui ressemblent beaucoup _____ nos téléviseurs. Il a
60

_____ prévu qu'on se _____ de l'énergie grâce
61 62

_____ soleil, au vent, aux _____ d'eau et aux
63 64

_____. Ces techniques existent aujourd'hui.
65

_____ 'écrivain français pensait qu' _____ ne
66 67

verraient le jour _____ 'au XXIX[e] siècle!
68

On _____ des récits fantastiques bien _____ la
69 70

naissance de Jules _____. Néanmoins son œuvre est
71

_____ différente de celles de _____
72 73

prédécesseurs. Verne a facilité _____ transition de la magie
74

_____ la science-fiction en _____ de choses
75 76

probables. Il extrapolait à partir des idées que la science avait développées, y ajoutait des connaissances de son époque et dévoilait au lecteur une part du mystère qui entoure l'avenir.

Jules Verne était plus qu'un simple prophète. Son œuvre a eu un impact sur les découvertes scientifiques du XX^{e} siècle. De nombreux inventeurs, savants et explorateurs ont affirmé qu'il avait entretenu leur foi dans le progrès, la science et le système industriel.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Imm/34 et 35.)

Source : Le Canada face au changement, Jim Parsons et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1990, p. 124. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Nom : _____ Année : _____ Programme : _____

Consigne **Voici un texte sur l'astronaute Roberta Bondar.**

Roberta Bondar, astronaute canadienne

Marc Garneau est bien connu. Il a été le _____ (1) astronaute canadien à voyager _____ (2) l'espace. En octobre 1984, _____ (3) faisait partie de l'_____ (4) de la navette spatiale *Challenger*.

_____ (5) oublie cependant qu'il _____ (6) 'est pas seul à _____ (7) 'entraîner pour des missions _____ (8) venir. Le Canada compte six _____ (9) choisis pour leur formation _____ (10), leur expérience professionnelle, leur _____ (11) de santé et leurs _____ (12) en matière de communication.

_____ (13) sont des spécialistes de _____ (14) «charge utile». Leur entraînement _____ (15) l'apprentissage du fonctionnement _____ (16) systèmes d'une navette _____ (17). Toutefois, leur tâche principale _____ (18) à effectuer des expériences _____ (19) en orbite.

Roberta Bondar _____ (20) la seule femme du _____ (21). Neurologue de profession, elle _____ (22) des recherches sur le _____ (23) nerveux. Ses talents personnels _____ (24) ses

compétences professionnelles sont _____ remarquables, même lorsqu'on
25

_____ compare à ceux des _____, des médecins et
26 27

des _____ qui participent au Programme _____.
28 29

Mme Bondar a obtenu _____ doctorat en neurobiologie de
30

_____ 'Université de Toronto et _____ autre en
31 32

médecine à _____'Université McMaster. En 1982,
33

_____ se voyait confier les _____ de professeure
34 35

adjointe en _____ (neurologie) et de directrice _____
36 37

clinique de sclérose _____ plaques de la région
38

_____ Hamilton-Wentworth, à l' _____ MacMaster.
39 40

Elle travaille également _____ médecin-conseil pour l'Aviation civile.
41

_____ 1984, elle devenait présidente _____ Sous-
42 43

comité canadien d' _____ des sciences de la _____
44 45

pour la station spatiale.

_____ astronaute doit posséder des _____ dans des
46 47

domaines variés _____ même qu'une constitution
48

_____ et une intelligence supérieures _____ la
49 50

moyenne. Mme Bondar _____ parfaitement à ces critères.
51

_____ ailleurs, elle fait partie _____ différentes
52 53

organisations comme l'Insitut _____ et spatial du Canada,
54

_____ (55), Société canadienne de médecine _____ (56) et la Flying Ninety-Nine International Women Pilots Association, ce _____ (57) indique son vif intérêt _____ (58) l'aéronautique et l' _____ (59).

Dans ses temps libres, _____ (60) Bondar fait de l' _____ (61) et de l'ascension _____ (62) ballon. Cela n'a _____ (63) de surprenant chez celle _____ (64) sera peut-être la _____ (65) Canadienne à voyager dans _____ (66) 'espace.

Roberta Bondar et Ken Money, _____ (67) autre astronaute canadien, ont _____ (68) choisis pour se joindre _____ (69) l'équipe du premier International Microgravity Laboratory (IML). _____ (70) mission s'effectuera avec _____ (71) participation de chercheurs et _____ (72) scientifiques du Canada, des _____ (73) -Unis, de l'Europe _____ (74) du Japon. Les spécialistes _____ (75) les effets de l' _____ (76) sur les êtres humains _____ (77) effectueront des expériences avec _____ (78) cristaux, des plantes et _____ (79) insectes.

Roberta Bondar et son collègue participeront à toutes ces expériences sur Terre et dans l'espace.

Sur cette photographie, on voit les six astronautes canadiens. De gauche à droite, debout, Kim Money, Roberta Bondar et Bjarni Tryggvason, assis, Bob Thirsk, Steve MacLean et Marc Garneau.

(Voir **Guides de correction et échelles d'appréciation**, p. 9-Imm/36 et 37.)

Source : Le Canada face au changement, Jim Parsons et autres, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal © 1990, p. 130. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

GUIDES DE CORRECTION

ET

ÉCHELLES D'APPRÉCIATION

760

Un ami (1-Imm)

Guide de correction :

1. a
2. dîner
3. Il
4. banc
5. crie
6. trouvé
7. Nicolas

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	5 - 7 mots	4 mots	0 - 3 mots
Total des mots pour compléter le texte	7 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Mon chat Minou (1-Imm)

Guide de correction :

1. jouet	2. balle	3. saute	4. balle
5. Minou	6. La	7. La	8. ne
9. ne			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	5 - 9 mots	4 mots	0 - 3 mots
Total des mots pour compléter le texte	9 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le bonhomme de neige (1-Imm)

Guide de correction :

1. chapeau	2. mitaines	3. un	4. deux
5. un	6. belle	7. J	8. est
9. neige	10. chapeau	11. a	12. a
13. a	14. belle	15. Nous	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Une nuit sous les étoiles (2-Imm)

Guide de correction :

1. Ce	2. la	3. dorment	4. et
5. est	6. bruit	7. peur	8. noir
9. Bing	10. joue	11. et	12. de
13. un	14. laveur	15. dans	

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	9 - 15 mots	7 - 8 mots	0 - 6 mots
Total des mots pour compléter le texte	15 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Une bonne douche (2-Imm)

Guide de correction :

1. les	2. éléphant	3. demande	4. tu
5. Pourquoi	6. trop	7. veux	8. il
9. de	10. bonne	11. oui	12. près
13. aspire	14. sa	15. près	16. lance
17. la			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	10 - 17 mots	8 - 9 mots	0 - 7 mots
Total des mots pour compléter le texte	17 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Les secrets de Jojo la banquette (2-Imm)

Guide de correction :

1. sur	2. et	3. toujours	4. Quand
5. ville	6. les	7. Quand	8. la
9. Elle	10. la	11. le	12. Son
13. Il	14. ou	15. mal	16. la
17. on	18. Il	19. et	20. bien

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	11 - 20 mots	9 - 10 mots	0 - 8 mots
Total des mots pour compléter le texte	20 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Goglu, le clown (3-Imm)

Guide de correction :

1. directeur	2. ne	3. Je	4. ne
5. enfants	6. dans	7. il	8. balançoire
9. voit	10. dit	11. enfants	12. balançoire
13. se	14. enfants	15. plus	16. Je
17. il	18. le	19. Ha	20. disent

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	11 - 20 mots	9 - 10 mots	0 - 8 mots
Total des mots pour compléter le texte	20 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La Terre, notre planète (3-Imm)

Guide de correction :

1. planète	2. fois	3. est	4. les
5. a	6. ballon	7. Sa	8. terre
9. eau	10. humains	11. vivent	12. y
13. de	14. d	15. est	16. les
17. chaleur	18. ils	19. ce	20. pour
21. d	22. atmosphère	23. d	24. gaz
25. est			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	14 - 25 mots	12 - 13 mots	0 - 11 mots
Total des mots pour compléter le texte	25 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Une fête à l'école (3-Imm)

Guide de correction :

1. de	2. Natacha	3. de	4. à
5. est	6. jambe	7. la	8. grande
9. et	10. des	11. la	12. amis
13. banderole	14. Natacha	15. groupe	16. un
17. et	18. groupe	19. des	20. y
21. chaque	22. quelques	23. jeux	24. la
25. Tout			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	14 - 25 mots	12 - 13 mots	0 - 11 mots
Total des mots pour compléter le texte	25 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Sur la Lune (4-Imm)

Guide de correction :

1. donc	2. de	3. la	4. d
5. a	6. plus	7. vent	8. eau
9. la	10. n	11. temps	12. surface
13. poussière	14. sol	15. été	16. Certains
17. creusé	18. on	19. D	20. petits
21. a	22. elle	23. les	24. Terre
25. Les	26. et	27. pas	28. Les
29. besoin	30. de		

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	17 - 30 mots	14 - 16 mots	0 - 13 mots
Total des mots pour compléter le texte	30 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Un appel de l'espace (4-Imm)

Guide de correction :

1. campagne	2. sa	3. à	4. passe
5. sa	6. Étienne	7. le	8. Par
9. chambre	10. tous	11. son	12. rêves
13. interplanétaires	14. endroits	15. allé	16. rencontre
17. partout	18. Mais	19. la	20. Le
21. dans	22. allô	23. lui	24. appelles
25. Étienne	26. m	27. observe	28. Dans
29. télescope	30. suis	31. l	32. extraterrestre
33. comme	34. de	35. oui	36. moi
37. loin	38. kilomètres		

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	21 - 38 mots	18 - 20 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	38 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Ça va bien! (4-Imm)

Guide de correction :

1. gagnais	2. beau	3. amis	4. cela
5. et	6. les	7. matin	8. était
9. sentais	10. me	11. ce	12. ma
13. pensant	14. que	15. humeur	16. sentais
17. suis	18. ce	19. comme	20. que
21. tard	22. je	23. jouer	24. était
25. ma	26. c	27. est	28. faire
29. Qu	30. peux	31. bonne	32. trouvé
33. ce	34. coucher	35. je	36. humeur
37. j	38. des	39. à	40. vais
41. je	42. y	43. de	44. ai
45. solution			

Ça va bien! (4-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	25 - 45 mots	21 - 24 mots	0 - 20 mots
Total des mots pour compléter le texte	45 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Les problèmes (5-Imm)

Guide de correction :

1. de	2. peux	3. sujet	4. peut
5. corps	6. y	7. d	8. de
9. tu	10. problèmes	11. l	12. disparaissent
13. parler	14. une	15. as	16. quelquefois
17. Parler	18. sa	19. problème	20. tu
21. de	22. chose	23. avec	24. activités
25. détendre	26. clair	27. tu	28. ta
29. Troisièmement	30. aider	31. dans	32. as
33. est	34. diminuer	35. peut	36. nage

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	20 - 36 mots	17 - 19 mots	0 - 16 mots
Total des mots pour compléter le texte	36 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La sécurité à la ferme (5-Imm)

Guide de correction :

1. Il	2. machines	3. Lev	4. qu
5. machinerie	6. permet	7. seulement	8. Roman
9. le	10. d	11. Il	12. que
13. de	14. le	15. des	16. jambes
17. long	18. car	19. des	20. de
21. des	22. pour	23. ses	24. a
25. gants	26. ses	27. son	28. de
29. aux	30. tondeuse	31. Roman	32. prendre
33. lames	34. devrait	35. si	36. sait
37. de			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	21 - 37 mots	17 - 20 mots	0 - 16 mots
Total des mots pour compléter le texte	37 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La nouvelle directrice (5-Imm)

Guide de correction :

1. pas	2. espère	3. J	4. une
5. aimerais	6. toujours	7. le	8. un
9. Elle	10. les	11. Moi	12. nouvelle
13. Elle	14. ou	15. La	16. des
17. des	18. j	19. directrice	20. sévères
21. fois	22. avec	23. achète	24. école
25. la	26. bandes	27. pourrait	28. chaque
29. des	30. Moi	31. invite	32. de
33. l	34. Ça	35. idée	36. ordinateur
37. disputes	38. récréation	39. elle	40. élèves
41. disputes	42. grands	43. La	44. tu

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	25 - 44 mots	20 - 24 mots	0 - 19 mots
Total des mots pour compléter le texte	44 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Que se passe-t-il avec la Nipigon? (6-Imm)

Guide de correction :

1. près	2. de	3. Il	4. bien
5. Il	6. bras	7. torse	8. Il
9. qu	10. il	11. rougeurs	12. d
13. l	14. à	15. est	16. pas
17. André	18. Mais	19. tes	20. sont
21. as	22. j	23. Mais	24. trop
25. s	26. aux	27. de	28. très
29. je	30. et	31. tout	32. jambes
33. Samuel	34. si	35. de	36. est
37. vous	38. est		

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	21 - 38 mots	18 - 20 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	38 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Un remède au problème de déchets (6-Imm)

Guide de correction :

1. changer	2. Avant	3. de	4. son
5. le	6. Elle	7. de	8. un
9. son	10. dans	11. peux	12. présentés
13. ou	14. achète	15. en	16. reste
17. bouteilles	18. réutilisées	19. des	20. les
21. acheter	22. Visite	23. les	24. occasion
25. être	26. toi	27. des	28. augmentent
29. Un	30. famille	31. restaurant	32. étaient
33. jetables	34. que	35. dîneront	36. ne
37. déchets	38. famille	39. est	40. utiliser

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	22 - 40 mots	18 - 21 mots	0 - 17 mots
Total des mots pour compléter le texte	40 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Calme-toi, Copain (6-Imm)

Guide de correction :

1. pas	2. je	3. père	4. au
5. pas	6. la	7. la	8. des
9. genoux	10. chien	11. Tout	12. et
13. l	14. patte	15. tuméfiée	16. et
17. est	18. Copain	19. inquiet	20. jours
21. une	22. raton	23. que	24. avait
25. a	26. de	27. qu	28. vaccin
29. Valérie	30. chien	31. une	32. en
33. le	34. sérieux	35. vous	36. mais
37. les	38. on	39. pas	40. je
41. comprend	42. je	43. ce	44. elle
45. chien	46. de	47. les	48. et
49. de			

Calme-toi, copain (6-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	27 - 49 mots	23 - 26 mots	0 - 22 mots
Total des mots pour compléter le texte	49 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

À l'attaque du monstre gluant (7-Imm)

Guide de correction :

1. peine	2. interpelle	3. jamais	4. va
5. la	6. élèves	7. film	8. Guertin
9. Jeanne	10. s	11. méritée	12. sa
13. lors	14. parents	15. nous	16. mécontente
17. soirée	18. mère	19. question	20. parents
21. pas	22. enfant	23. représentation	24. horreur
25. vivement	26. diverses	27. pense	28. voir
29. conflit	30. de	31. parent	32. violence
33. Quelques	34. que	35. des	36. d
37. fait	38. des	39. concerne	40. classe
41. pendant			

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	23 - 41 mots	19 - 22 mots	0 - 18 mots
Total des mots pour compléter le texte	41 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La grive (7-Imm)

Guide de correction :

1. qu	2. reproduit	3. Canada	4. nichée
5. des	6. facilement	7. la	8. sa
9. environ	10. bleu	11. a	12. en
13. presque	14. La	15. à	16. leur
17. de	18. Pendant	19. surveille	20. distribue
21. façon	22. qu	23. elle	24. le
25. autres	26. le	27. donne	28. de
29. la	30. reste	31. Le	32. idée
33. distribution	34. elle	35. Bien	36. un
37. enseigner	38. petits	39. Dix	40. le
41. plus	42. Il	43. de	44. le
45. pousse	46. nid	47. plus	48. vite
49. ce	50. de	51. ce	52. deux
53. grive	54. lui	55. de	56. à
57. pour	58. distribue	59. façon	60. mieux

732

La grive (7-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	33 - 60 mots	27 - 32 mots	0 - 26 mots
Total des mots pour compléter le texte	60 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Le mouvement des satellites (7-Imm)

Guide de correction :

1. autour	2. des	3. premier	4. beaucoup
5. été	6. l	7. aujourd'hui	8. qui
9. Terre	10. satellite	11. spatial	12. un
13. met	14. orbite	15. sûrement	16. ou
17. lance	18. fusées	19. fusée	20. donnent
21. grande	22. À	23. dessus	24. satellite
25. les	26. Le	27. sur	28. dire
29. courbe	30. sans	31. fusée	32. un
33. trajectoire	34. un	35. selon	36. de
37. trajectoire	38. subisse	39. autre	40. ne
41. en	42. qu	43. la	44. gravitation
45. force	46. courbe	47. l	48. mouvement
49. en	50. s	51. Alors	52. le
53. pourquoi	54. t	55. dû	56. du
57. orbite	58. par	59. est	60. qui

Le mouvement de satellites (7-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	33 - 60 mots	27 - 32 mots	0 - 26 mots
Total des mots pour compléter le texte	60 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La propagation de la chaleur (8-Imm)

Guide de correction :

1. son	2. situations	3. Parlons	4. par
5. la	6. soit	7. dans	8. ne
9. chaleur	10. propage	11. tes	12. veux
13. des	14. d	15. air	16. tu
17. cette	18. les	19. Un	20. les
21. pièces	22. pénétrant	23. soir	24. et
25. cette	26. dehors	27. emmitoufles	28. tuque
29. façon	30. froid	31. perdre	32. tu
33. aux	34. les	35. chaleur	36. des
37. les	38. Chaque	39. chaleur	40. se
41. substance	42. la	43. En	44. la
45. à	46. Observe	47. trouveras	48. ce
49. chaleur	50. travers	51. les	52. La
53. se	54. est	55. la	56. propage
57. les			

La propagation de la chaleur (8-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	32 - 57 mots	26 - 31 mots	0 - 25 mots
Total des mots pour compléter le texte	57 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

La cavernale (8-Imm)

Guide de correction :

1. la	2. de	3. sont	4. arrivée
5. de	6. fameux	7. région	8. du
9. il	10. spéciale	11. Les	12. ou
13. escortés	14. des	15. éveillée	16. reflet
17. se	18. remous	19. en	20. Si
21. battre	22. éclater	23. chose	24. s
25. et	26. jet	27. ça	28. Réveillez
29. vite	30. Ceux	31. d	32. au
33. ils	34. Mettez	35. n	36. de
37. vos	38. à	39. tout	40. a
41. dans	42. le	43. une	44. dans
45. un	46. son	47. loin	48. Ariane
49. temps	50. quelque	51. s	52. Elle
53. d	54. entraîne	55. profondément	56. avancent
57. rayon	58. de	59. brouhaha	60. s
61. Les	62. qui	63. à	64. la
65. à	66. passer	67. ramper	68. bagages
69. les	70. supplie	71. l	72. chatière
73. endroit			

La cavernale (8-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	41 - 73 mots	33 - 40 mots	0 - 32 mots
Total des mots pour compléter le texte	73 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Travailler avec des élèves (8-Imm)

Guide de correction :

1. occasion	2. que	3. l	4. la
5. information	6. dans	7. école	8. domaine
9. chaque	10. de	11. aident	12. monde
13. pensaient	14. la	15. domaines	16. ai
17. personnes	18. ils	19. classes	20. que
21. aussi	22. tous	23. filles	24. n
25. leurs	26. et	27. réussiront	28. le
29. c	30. connaître	31. sens	32. vois
33. par	34. d	35. mes	36. les
37. photoélectrique	38. ont	39. énergie	40. en
41. été	42. que	43. la	44. télévision
45. automatique	46. Ces	47. moi	48. été
49. types	50. j	51. adorais	52. ai
53. ma	54. téléphones	55. ne	56. réparer
57. société	58. scientifiques	59. traverser	60. un
61. je	62. dans	63. j	64. ne
65. chose	66. scientifique	67. avis	68. que
69. à	70. entreprends	71. esprit	72. manquer
73. choses	74. pendant		

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance + 55 % des mots	Niveau d'apprentissage 45 à 55 % des mots	Niveau de frustration - 45 % des mots
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	41 - 74 mots	33 - 40 mots	0 - 32 mots
Total des mots pour compléter le texte	74 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

L'enfant au lama blanc (9-Imm)

Guide de correction :

1. très	2. et	3. avançait	4. dormir
5. froid	6. est	7. trébucha	8. gisant
9. pencha	10. Il	11. et	12. était
13. elle	14. du	15. geignant	16. joyeusement
17. n	18. une	19. sang	20. dû
21. l	22. jusqu	23. il	24. plus
25. un	26. le	27. puis	28. dont
29. appris	30. du	31. la	32. herbes
33. avec	34. sa	35. restait	36. seulement
37. aperçut	38. blanc	39. sous	40. le
41. qu	42. de	43. nouveau	44. mère
45. se	46. en	47. sa	48. les
49. avec	50. Indien	51. s	52. épaisse
53. deux	54. et	55. petit	56. le
57. yeux	58. enfant	59. de	60. ne
61. alla	62. nettoya	63. pansement	64. qu
65. au			

L'enfant au lama blanc (9-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	36 - 65 mots	30 - 35 mots	0 - 29 mots
Total des mots pour compléter le texte	65 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Jules Verne : un prophète de l'avenir (9-Imm)

Guide de correction :

1. plus	2. vie	3. il	4. qui
5. des	6. produits	7. Pourtant	8. ni
9. était	10. dépeignait	11. si	12. s
13. une	14. de	15. dans	16. Ce
17. un	18. dans	19. lancement	20. L
21. détails	22. de	23. en	24. l
25. des	26. direction	27. en	28. lancement
29. presque	30. que	31. les	32. du
33. sont	34. d	35. que	36. le
37. accompagner	38. En	39. n	40. lunaire
41. renferme	42. Jules Verne	43. Cette	44. est
45. cette	46. travaillaient	47. point	48. ce
49. du	50. donné	51. envergure	52. ne
53. un	54. un	55. moderne	56. la
57. fins	58. œuvres	59. des	60. à
61. aussi	62. procurerait	63. au	64. chutes
65. rivières	66. L	67. elles	68. qu
69. publiait	70. avant	71. Verne	72. très
73. ses	74. la	75. à	76. traitant

Jules Verne : un prophète de l'avenir (9-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	42 - 76 mots	35 - 41 mots	0 - 34 mots
Total des mots pour compléter le texte	76 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

Roberta Bondar, astronaute canadienne (9-Imm)

Guide de correction :

1. premier	2. dans	3. il	4. équipage
5. On	6. n	7. s	8. à
9. astronautes	10. universitaire	11. état	12. habiletés
13. Tous	14. la	15. comporte	16. des
17. spatiale	18. consistera	19. scientifiques	20. est
21. groupe	22. fait	23. système	24. et
25. assez	26. les	27. scientifiques	28. ingénieurs
29. spatial	30. un	31. l	32. un
33. l	34. elle	35. postes	36. médecine
37. de	38. en	39. de	40. Université
41. comme	42. En	43. du	44. études
45. vie	46. Un(e)	47. aptitudes	48. de
49. physique	50. à	51. répond	52. Par
53. de	54. aéronautique	55. la	56. aérospatiale
57. qui	58. pour	59. espace	60. Roberta
61. aviation	62. en	63. rien	64. qui
65. première	66. l	67. un	68. été
69. à	70. Cette	71. la	72. de
73. États	74. et	75. évalueront	76. espace
77. et	78. des	79. des	

Roberta Bondar, astronaute canadienne (9-Imm)

Échelle d'appréciation :

	Niveau d'indépendance **+ 55 % des mots**	**Niveau d'apprentissage** **45 à 55 % des mots**	**Niveau de frustration** **- 45 % des mots**
Total de l'élève (mots exacts ou substituts acceptables)	44 - 79 mots	36 - 43 mots	0 - 35 mots
Total des mots pour compléter le texte	79 mots		

Note : Il existe une zone grise entre 35 et 45 %. Selon Giasson (1983, p. 366), il est difficile de déterminer si cette catégorie démontre un niveau d'apprentissage ou un niveau de frustration.

QUESTIONS DE

COMPRÉHENSION

Questions de compréhension

Un ami **1re année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un ami pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qui sont les personnages de l'histoire?
R. *Nicolas et Hugo.*

_____ 3. explicite et textuelle
Que fait Nicolas au début de l'histoire?
R. *Il marche à la maison.*

_____ 4. explicite et textuelle
Pourquoi Nicolas est-il triste?
R. *Il a perdu sa boîte à dîner.*

_____ 5. explicite et textuelle
Où va Nicolas?
R. *Nicolas va au parc.*

_____ 6. explicite et textuelle
Est-ce que Nicolas va au parc pour jouer?
R. *Non, il s'assoit sur un banc et il pleure.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que fais-tu au parc?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quel est le contraire de «triste»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et textuelle
Hugo a une surprise pour Nicolas. Qu'est-ce que c'est?
R. *Hugo a trouvé la boîte à dîner de Nicolas.*

_____ 10. implicite et textuelle
Comment sais-tu que Nicolas est content d'avoir retrouvé sa boîte à dîner?
R. *Nicolas embrasse Hugo.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1-Imm/4.)

Questions de compréhension

Mon chat Minou **1re année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Comment s'appelle le chat?
R. *Il s'appelle Minou.*

_____ 2. explicite et textuelle
Que veut faire Minou?
R. *Minou veut jouer.*

_____ 3. explicite et textuelle
Que cherche Minou?
R. *Il cherche son jouet favori.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire «favori»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quel est le jouet favori de Minou?
R. *Une balle de laine.*

_____ 6. explicite et textuelle
De quelle couleur est la balle de laine?
R. *La balle est rouge.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Minou fait avec la balle?
R. *Minou saute sur la balle. Il court après la balle.*

_____ 8. implicite et textuelle
Comment sais-tu que Minou joue dans la maison?
R. *Parce que la balle roule dans la cuisine.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive à la balle?
R. *Elle se déroule et devient plus petite.*

_____ 10. implicite et textuelle
Pourquoi Minou va-t-il se coucher?
R. *Il est fatigué. Il ne comprend pas pourquoi la balle de laine se déroule. Il ne veut plus jouer.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1-Imm/4.)

800

Questions de compréhension

Le bonhomme de neige **1re année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Peux-tu dire quels vêtements le bonhomme de neige porte?
R. *Il porte un grand chapeau rouge, des mitaines jaunes et un foulard vert.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le bonhomme a pour des yeux?
R. *Il a deux boutons noirs.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qui est l'amie du bonhomme de neige?
R. *C'est une bonne femme de neige.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment la bonne femme de neige est-elle vêtue?
R. *Elle a un chapeau rose et blanc, une robe violette et des mitaines roses.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que c'est un ami pour toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
De quelle couleur est le nez du bonhomme de neige?
R. *Son nez est noir.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu aimes l'hiver et la neige?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu aimes faire l'hiver?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quel est le contraire du mot «grand»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. implicite et textuelle
Qui raconte cette histoire?
R. *Le bonhomme de neige.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 1-Imm/4.)

Échelle d'appréciation – 1re année – Immersion

Un ami (Questions de compréhension, p. 1–Imm/1)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Mon chat Minou (Questions de compréhension, p. 1–Imm/2)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Le bonhomme de neige (Questions de compréhension, p. 1–Imm/3)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Une nuit sous les étoiles **2e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui sont les personnages importants de l'histoire?
R. *Alex et Julio.*

_____ 2. explicite et textuelle
Où vont Alex et Julio?
R. *En vacances.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu fais quand tu vas en vacances?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. explicite et textuelle
Que font Alex et Julio pendant les vacances?
R. *Ils font du camping.*

_____ 5. explicite et textuelle
Où vont-ils dormir?
R. *Sous la tente.*

_____ 6. explicite et textuelle
Pourquoi Alex et Julio se réveillent-ils?
R. *Parce qu'ils entendent un bruit.*

_____ 7. implicite et textuelle
Quelle est leur première réaction? Pourquoi?
R. *Ils ont peur parce qu'ils ne savent pas qui fait ce bruit.*

_____ 8. implicite et textuelle
Quels sont les bruits qu'ils entendent?
R. *Quelqu'un qui joue dans la poubelle.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qui fait ce bruit? et pourquoi?
R. *C'est le raton laveur.*
Il cherche de la nourriture dans la poubelle.

_____ 10. explicite et textuelle
Comment réagissent Alex et Julio maintenant?
R. *Ils n'ont plus peur. Ils rient.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2-Imm/8.)

Questions de compréhension

Une bonne douche **2e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans la jungle.*

_____ 2. explicite et textuelle
Comment le lion se sent-il quand il se promène?
R. *Il est fâché.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi les animaux de la jungle ont-ils peur du lion?
R. *Parce qu'il est fâché.*

_____ 4. explicite et textuelle
Pourquoi le lion est-il fâché?
R. *Parce qu'il fait chaud et il veut prendre une douche.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu fais quand tu as chaud?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Que fait l'éléphant pour aider le lion?
R. *Il aspire l'eau du lac et la lance sur la tête du lion.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «aspiré»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À quoi sert la trompe de l'éléphant?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu as déjà aidé quelqu'un? Qu'est-ce que tu as fait?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Quelle est la réaction du lion à la fin du texte?
R. *Le lion est très content.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2–Imm/8.)

Questions de compréhension

Les secrets de Jojo la banquette **2e année – Immersion**

Nom: _____ Date: _____ Niveau: _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans l'autobus.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'une banquette?
R. *C'est un siège d'autobus.*

_____ 3. explicite et textuelle
Comment s'appellent les deux enfants?
R. *Cloé et Mario.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qui s'assoit près de la fenêtre?
R. *Cloé.*

_____ 5. implicite et textuelle
Pourquoi Cloé s'assoit-elle près de la fenêtre?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quand l'autobus roule en ville, qu'est-ce que Cloé regarde?
R. *Cloé regarde les magasins, les maisons et les piétons.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Cloé adore?
R. *Elle adore les grands arbres, la jolie rivière et surtout le cheval noir de monsieur Maheu.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Mario déteste?
R. *Il déteste l'autobus.*

_____ 9. implicite et et fondée sur les connaissances du lecteur
Et toi, comment te sens-tu en autobus?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Comment sont Cloé et Mario?
R. *Ils sont deux enfants bien différents.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 2–Imm/8.)

Échelle d'appréciation – 2e année – Immersion

Une nuit sous les étoiles (Questions de compréhension, p. 2–Imm/5)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Une bonne douche (Questions de compréhension, p. 2–Imm/6)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Les secrets de Jojo la banquette (Questions de compréhension, p. 2–Imm/7)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Goglu, le clown **3e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est-ce que Goglu va voir?
R. *Il va voir le directeur du cirque.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «directeur»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi est-ce que Goglu ne veut plus être clown?
R. *Il se pense trop vieux. Il ne fait plus rire les enfants.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pourquoi est-ce important pour un clown de faire rire les enfants?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Goglu va faire au parc?
R. *Il s'assoit sur une balançoire.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quelle est la réaction de Goglu quand les enfants se mettent devant la balançoire?
R. *Goglu est gêné.*

_____ 7. explicite et textuelle
Que font les enfants en voyant Goglu se cacher les yeux?
R. *Les enfants rient.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quel autre geste fait rire les enfants?
R. *Goglu va s'asseoir dans le carré de sable.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les enfants veulent?
R. *Un spectacle de bébé-clown.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire un «spectacle»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Imm/12.)

Questions de compréhension

La Terre, notre planète **3e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
D'après le texte, qu'est-ce que la «Terre»?
R. *La Terre est l'une des planètes.*

_____ 2. implicite et textuelle
La Terre tourne autour de quoi?
R. *La Terre tourne autour du Soleil.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un être vivant?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Si tu visitais la planète Terre pour la première fois, dirais-tu que c'est un bon endroit pour les êtres vivants?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. explicite et textuelle
La Terre a quelle sorte de forme?
R. *La Terre a la forme d'un ballon.*

_____ 6. explicite et textuelle
De quoi est faite la surface de la Terre?
R. *Sa surface est faite de terre, de roches et d'eau.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui vit sur la Terre?
R. *Des plantes, des êtres humains et d'autres animaux vivent sur la Terre.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'ils trouvent sur la Terre?
R. *Ils y trouvent la bonne quantité de lumière, d'air et d'eau.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui recouvre la Terre pour la protéger?
R. *Une couche d'air appelée atmosphère.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui rend la vie possible sur la Terre?
R. *L'atmosphère est l'une des choses qui rend la vie possible sur la Terre.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Imm/12.)

Questions de compréhension

Une fête à l'école **3e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Qui sont les personnages principaux de l'histoire?
R. *Monsieur Paul, Natacha, Hoa, Mélanie et Zobulle.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quelle sorte de journée est-ce aujourd'hui?
R. *C'est une journée spéciale pour les élèves de monsieur Paul. On fête le retour de Natacha à l'école.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi est-ce que Natacha n'était pas à l'école?
R. *Elle est allée à l'hôpital. Elle s'est fait opérer à la jambe droite.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qui a fait une banderole pour Natacha?
R. *Alex et ses amis.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'une banderole?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'on a écrit sur la banderole?
R. *«Bienvenue Natacha».*

_____ 7. implicite et textuelle
Quelle sorte de goûter a-t-on préparé?
R. *Un goûter avec des légumes et des fruits.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le groupe de Zobulle a fait?
R. *Le groupe de Zobulle a tissé des napperons en papier pour chaque élève.*

_____ 9. explicite et textuelle
Maintenant que tout est prêt, il ne manque plus qu'une chose. Laquelle?
R. *Il ne manque plus que Natacha.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que penses-tu qu'il va arriver ensuite?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 3–Imm/12.)

Échelle d'appréciation – 3e année – Immersion

Goglu, le clown (Questions de compréhension, p. 3–Imm/9)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

La Terre, notre planète (Questions de compréhension, p. 3–Imm/10)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Une fête à l'école (Questions de compréhension, p. 3–Imm/11)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	9 – 10	7 – 8	0 – 6
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	10		
Pourcentage	90 % – 100 %	70 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Sur la lune **4e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Décris ce que tu penses qu'il peut y avoir sur la Lune.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il n'y a pas sur la Lune?
R. *Il n'y a pas d'air sur la Lune. Il n'y a donc pas de temps ni de vent. Nous disons que la Lune n'a pas d'atmosphère. Il n'y a pas d'eau non plus sur la Lune.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que l'atmosphère?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui modifie la surface de la Terre?
R. *Le vent, le temps et l'eau modifient la surface de la Terre.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment est-ce que le vent, le temps et l'eau modifient la surface de la Terre?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «modifier».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Si la Lune n'a ni vent, ni temps, ni eau, pourquoi sa surface est-elle couverte de poussière et de cailloux?
R. *Le sol de la Lune a été formé par des météorites.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un «météorite»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce que certains météorites ont creusé sur la Lune?
R. *Certains de ces météorites ont creusé les grands cratères qu'on voit de la Terre.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un «cratère»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Selon toi, comment est-ce que les météorites auraient pu creuser des cratères sur la Lune?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Pourquoi est-ce que la Lune ne peut pas avoir les mêmes choses que la Terre?
R. *La Lune n'a ni air, ni eau.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que l'image te raconte?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment appelle-t-on les êtres humains ou les scientifiques qui voyagent sur la Lune?
R. *Les astronautes.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'un astronaute transporte sur son dos? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Imm/19.)

Questions de compréhension

Un appel de l'espace **4e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est Étienne?
R. *Étienne est un jeune garçon.*

_____ 2. explicite et textuelle
Où vit Étienne?
R. *Il vit à la campagne avec sa famille.*

_____ 3. explicite et textuelle
Quelle est la passion d'Étienne?
R. *Étienne a une passion pour le monde de l'espace.*

_____ 4. explicite et textuelle
Que fait Étienne quand il est dans sa chambre le soir?
R. *Étienne observe le ciel tous les soirs.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À quoi sert le télescope?
R. *À observer les étoiles dans le ciel* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'on veut dire par «étage supérieur»?
R. *On veut dire l'étage le plus haut, ou le deuxième plancher.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quels sont les avantages d'observer le ciel étoilé à la campagne?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quelles sortes de voyage fait Étienne dans ses rêves?
R. *Étienne fait des voyages interplanétaires.*

_____ 9. implicite et textuelle
Quel mot indique qu'Étienne voyage entre les planètes?
R. *Interplanétaire.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qui est-ce que Étienne rencontre dans ses rêves?
R. *Il rencontre des extraterrestres de partout.*

_____ 11. implicite et textuelle
Pourquoi dit-on que Étienne a eu la surprise de sa vie?
R. *Parce qu'un extraterrestre l'appelle au téléphone.*

_____ 12. <u>implicite et textuelle</u>
Qui est au téléphone?
R. *Ante, un extraterrestre.*

_____ 13. <u>explicite et textuelle</u>
Que fait Ante présentement près de la planète d'Étienne?
R. *Il survole une autre planète, mais il ne sait pas son nom.*

_____ 14. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
À la fin de l'histoire, Ante l'extraterrestre parle d'une planète. Décris cette planète telle que tu l'imagines et donne-lui un nom. (Dessine-la.)
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. <u>implicite et fondée sur les connaissances du lecteur</u>
Penses-tu que cette histoire est réelle ou fictive? Explique ta réponse.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Imm/19.)

814

Questions de compréhension

Ça va bien! **4e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est le personnage principal de l'histoire?
R. *Dominique.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui rend Dominique heureuse?
R. *Tout va bien, elle gagne au jeu, il fait beau, et elle a beaucoup d'amis.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Dominique aime?
R. *Elle aime cela quand tout va bien et qu'elle sent que les autres l'aiment.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment est-ce que Dominique se sent ce matin?
R. *Rien n'allait. C'était terrible. Je ne me sentais pas bien.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quand Dominique ne se sent pas bien, quelle question se pose-t-elle?
R. *Qu'est-ce qui ne va pas, ma vieille Dominique?*

_____ 6. implicite et textuelle
Pourquoi est-ce que Dominique est de mauvaise humeur?
R. *Elle se sentait seule. Elle s'était couchée tard et elle n'avait personne avec qui jouer.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire l'expression «être de mauvaise humeur»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que Dominique n'aime pas?
R. *Être seule.*

_____ 9. implicite et textuelle
Pourquoi est-ce que Dominique va être de meilleure humeur si elle se couche tôt?
R. *Elle ne sera plus fatiguée.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Dominique a fait pour régler sa solitude?
R. *Elle a immédiatement téléphoné à des amis pour les inviter à jouer.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Pour toi, qu'est-ce que c'est la solitude?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Comment est-ce que Dominique se sent à la fin du texte?
R. *Tout va mieux. Elle est fière et contente.*

_____ 13. explicite et textuelle
Pourquoi Dominique est-elle fière d'elle-même?
R. *Parce qu'elle a trouvé toute seule la solution à son problème.*

_____ 14. explicite et textuelle
Après avoir résolu son problème, quelle est la réaction de Dominique?
R. *Tout va déjà mieux.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le titre de l'histoire «Ça va bien». Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 4–Imm/19.)

Échelle d'appréciation – 4e année – Immersion

Sur la lune (Questions de compréhension, p. 4–Imm/13-14)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Un appel de l'espace (Questions de compréhension, p. 4–Imm/15-16)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Ça va bien! (Questions de compréhension, p. 4–Imm/17-18)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Les problèmes **5e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Que veut dire : «Les problèmes font partie de la vie»?
R. ***Tout*** *le monde a des problèmes un jour ou l'autre.*

_____ 2. explicite et textuelle
Quel ennui peux-tu avoir au sujet des problèmes?
R. *Tu peux trop t'inquiéter au sujet de tes problèmes.*

_____ 3. explicite et textuelle
Comment est-ce que cela peut t'influencer si tu t'inquiètes trop de tes problèmes?
R. *Cela peut influencer tes émotions, ton corps et ton comportement.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment est-ce que cela peut influencer ton comportement?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «inquiéter».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive quand tu affrontes tes problèmes?
R. *Quand tu sais comment affronter les problèmes, les émotions désagréables comme l'inquiétude et la peur disparaissent rapidement.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «affronter».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et textuelle
Quelles sont les trois façons d'affronter les problèmes?
R. *1. Premièrement, tu peux parler de ton problème à une personne en qui tu as confiance.*
2. Deuxièmement, tu peux mettre ton problème de côté et faire autre chose.
3. Troisièmement, l'exercice peut t'aider à voir plus clair dans ta tête quand tu as un problème.

_____ 9. explicite et textuelle
Pourquoi est-il bon de parler de ton problème à d'autres personnes?
R. *Les autres peuvent te suggérer des solutions; parler diminue la gravité du problème; parler peut te rassurer.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique ce que veut dire le mot «rassurer».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quel est le contraire du mot «diminue»?
R. *Augmente* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quelle autre chose peux-tu faire pour mettre ton problème de côté?
R. *1. Fais une promenade.*
2. Joue avec tes camarades.
3. Lis.

_____ 13. explicite et textuelle
Que peux-tu faire pour diminuer la tension?
R. *L'exercice est un bon moyen de diminuer la tension.*

_____ 14. explicite et textuelle
Comment est-ce que ces activités peuvent t'aider à mettre ton problème de côté?
R. *Ces activités t'aident à te détendre et à voir plus clair dans ta tête.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quelles sortes d'exercices peux-tu faire?
R. *Marche, cours, nage, patine* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation,** p. 5–Imm/26.)

Questions de compréhension

La sécurité à la ferme **5e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est le personnage principal de l'histoire?
R. *Roman.*

_____ 2. explicite et textuelle
Où passe-t-il ses étés?
R. *Chaque été, Roman passe quelques semaines à la ferme de son oncle.*

_____ 3. explicite et textuelle
Pourquoi Roman va-t-il à la ferme?
R. *Roman aide son oncle.*

_____ 4. implicite et textuelle
Quel travail Roman peut-il faire?
R. *Il coupe l'herbe dans le verger à l'aide d'une tondeuse à essence.*

_____ 5. implicite et textuelle
Pourquoi penses-tu qu'il faut utiliser la machinerie avec prudence?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Où passe-t-il la tondeuse à essence?
R. *Il passe seulement aux endroits que son oncle a trop de difficulté à atteindre avec le tracteur.*

_____ 7. implicite et textuelle
Qu'est-ce qu'un «verger»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. implicite et textuelle
Pourquoi Roman doit-il prendre des précautions?
R. *Roman doit prendre des précautions pour protéger ses jambes, ses mains, ses pieds et ses chevilles.*

_____ 9. implicite et textuelle
Pourquoi ne porte-t-il pas de short?
R. *Il ne porte pas de short car la tondeuse peut éjecter des pierres et des morceaux de bois coupants.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «éjecter».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et textuelle
Pourquoi est-ce que son oncle lui a donné une paire de gants de cuir?
R. *Son oncle lui a donné une paire de gants de cuir pour protéger ses mains.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quand Roman travaille, où est son oncle?
R. *Quand Roman travaille, son oncle reste toujours près de lui.*

_____ 13. implicite et textuelle
Pourquoi Roman est-il attentif aux pentes?
R. *En effet, la tondeuse pourrait s'incliner et Roman pourrait glisser et se prendre un pied dans les lames.*

_____ 14. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Roman devrait faire si un accident se produisait?
R. *Roman sait qu'il devrait arrêter la tondeuse immédiatement si cela se produisait.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Donne un synonyme du mot «attentif».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 5–Imm/26.)

Questions de compréhension

La nouvelle directrice **5e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui se passe à l'école?
R. *À l'école, nous avons une nouvelle directrice.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le narrateur espère?
R. *Je ne l'ai pas encore vue, mais j'espère qu'elle est super. J'espère que c'est une directrice originale.*

_____ 3. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «originale».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 4. explicite et textuelle
Quelle est la couleur préférée du narrateur?
R. *J'adore le rose.*

_____ 5. implicite et textuelle
Comment la directrice peut-elle appeler dans toutes les classes de l'école?
R. *Elle peut appeler dans toutes les classes de l'école avec le microphone dans son bureau.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le narrateur aimerait que la directrice fasse avec le microphone?
R. *Moi, j'aimerais que la nouvelle directrice chante du rock et des airs d'opéra.*

_____ 7. implicite et textuelle
Quelles sont les responsabilités de la directrice?
R. *1. La directrice achète des livres pour l'école.*
2. La directrice reçoit des parents dans son bureau.
3. La directrice règle des disputes dans la cour de récréation.

_____ 8. explicite et textuelle
Quelles sont les responsabilités de la directrice?
R. *Moi, j'aimerais que la nouvelle directrice lise des bandes dessinées aux élèves.*

_____ 9. explicite et textuelle
Comment lirait-elle les bandes dessinées?
R. *Elle pourrait imiter la voix de chaque personnage.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Définis le mot «imiter».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. implicite et textuelle
Pourquoi le narrateur aimerait-il que la directrice invite ses parents?
R. *Moi, j'aimerais qu'elle invite mes parents à essayer de nouveaux jeux vidéo sur l'ordinateur de la secrétaire.*

_____ 12. explicite et textuelle
Comment la directrice pourrait-elle régler les disputes de la cour de récréation?
R. *Moi, j'aimerais qu'elle raconte des blagues aux élèves qui se fâchent.*

_____ 13. implicite et textuelle
Quelle sorte de directrice les élèves veulent-ils?
R. *Une directrice aimable, qui aime rire, qui est juste, etc.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quand la nouvelle directrice arrive, comment est-elle habillée?
R. *Attention! La nouvelle directrice arrive et elle est habillée en rose.*

_____ 15. implicite et textuelle
Penses-tu que les idées du narrateur au sujet de la nouvelle directrice vont se réaliser? Pourquoi? Pourquoi pas?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 5–Imm/26.)

Échelle d'appréciation – 5e année – Immersion

Les problèmes (Questions de compréhension, p. 20-21.)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

La sécurité à la ferme (Questions de compréhension, p. 22-23.)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

La nouvelle directrice (Questions de compréhension, p. 24-25.)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

Que se passe-t-il avec la Nipigon? **6e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
À quel temps de l'année se passe l'histoire?
R. *Par un chaud vendredi après-midi de la fin du mois d'avril.*

_____ 2. explicite et textuelle
Que fait André Lépine?
R. *Il est assis au bord de la rivière à regarder ses amis nager.*

_____ 3. explicite et textuelle
Combien de temps a-t-il nagé?
R. *Il a nagé pendant près d'une heure avant de décider de se reposer.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment se sent-il?
R. *Il ne se sent pas bien.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui lui arrive?
R. *Il ressent une démangeaison. Ses bras, ses jambes et son torse sont couverts de rougeurs.*

_____ 6. explicite et textuelle
De quoi André s'inquiète-t-il?
R. *Plus il se gratte, plus les rougeurs s'aggravent.*

_____ 7. explicite et textuelle
Qui vient s'assoir aux côtés d'André et de Marie?
R. *Samuel et Benoît.*

_____ 8. explicite et textuelle
Comment se sent Benoît?
R. *Il se sent très mal et a l'estomac tout à l'envers.*

_____ 9. explicite et textuelle
D'après Samuel, quelle est la cause de la rougeur?
R. *Il espère que c'est le soleil qui cause la rougeur.*

_____ 10. explicite et textuelle
À ton avis, qu'est-ce qui aurait pu causer cette rougeur?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. explicite et textuelle
Quelle décision les quatre enfants doivent-ils faire?
R. *Ils se demandent s'ils ne devraient pas rentrer à la maison.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que tu ferais toi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. explicite et textuelle
Où sont les amis?
R. *Ils sont entassés autour du quai de pêche.*

_____ 14. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'il y a dans l'eau?
R. *L'endroit est rempli de poissons morts qui flottent sur l'eau.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qui pourrait être la cause de ce problème?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Imm/33.)

Questions de compréhension

Un remède au problème de déchets **6e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Quelle est la meilleure façon de produire moins de déchets?
R. *D'utiliser moins d'objets.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tu peux changer?
R. *Tu peux changer tes habitudes de consommation.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Noémie a changé?
R. *Elle achetait des boîtes de jus de 250 ml pour son dîner. Maintenant, elle achète le jus en gros contenants.*

_____ 4. explicite et textuelle
Comment apporte-t-elle son jus à l'école?
R. *Dans une bouteille isolante.*

_____ 5. explicite et textuelle
De quelles autres façons peux-tu acheter du jus?
R. *Dans des contenants réutilisables ou recyclables.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que la mère de Ian achète?
R. *Elle achète le jus d'orange en bouteille.*

_____ 7. explicite et textuelle
Que peut-on faire avec les bouteilles?
R. *Quand il ne reste plus de jus, les bouteilles peuvent être lavées et réutilisées.*

_____ 8. explicite et textuelle
Au lieu d'acheter des articles neufs, que peux-tu faire?
R. *Les louer, les emprunter ou acheter des articles d'occasion.*

_____ 9. explicite et textuelle
Où peux-tu découvrir des trésors?
R. *Dans les ventes-débarras et les magasins d'articles d'occasion.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
As-tu déjà fait une vente-débarras? Que s'est-il passé?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

827

_____ 11. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui augmente la quantité de déchets?
R. *Les articles jetables.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Quels articles jetables ta famille utilise-t-elle?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que vous pourriez utiliser à la place?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quels articles recyclés ta famille utilise-t-elle?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et textuelle
D'après cette lecture, comment toi et ta famille ferez-vous des économies?
R. *En louant, en empruntant des articles, ou en achetant des articles d'occasion.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Imm/33.)

Questions de compréhension

Calme-toi, Copain **6e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Où se passe l'histoire?
R. *Dans la salle d'attente de la clinique vétérinaire.*

_____ 2. explicite et textuelle
Comment s'appelle la clinique vétérinaire?
R. *L'Auberge des animaux.*

_____ 3. implicite et textuelle
Pourquoi Valérie parle-t-elle doucement au chien?
R. *Pour le calmer, le tranquilliser.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Copain a sur sa patte?
R. *Il a une infection.*

_____ 5. explicite et textuelle
Pourquoi le maître de Copain est-il inquiet?
R. *Il y a quelques jours, son chien a fait une mauvaise rencontre avec un raton laveur.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Val espère?
R. *Val espère bien que le raton laveur n'avait pas la rage.*

_____ 7. implicite et textuelle
Pourquoi est-ce important que Copain soit vacciné contre la rage?
R. *Parce qu'il pourrait devenir malade.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quelle remarque fait M. Soucy?
R. *Que Valérie parle au chien comme si c'était une personne.*

_____ 9. explicite et textuelle
Que pense Valérie?
R. *Que les animaux comprennent ce qu'on leur dit.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Toi, que penses-tu au sujet des animaux?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

829

_____ 11. explicite et textuelle
À quel temps se passe cette histoire?
R. *Un samedi de septembre.*

_____ 12. explicite et textuelle
Combien de patients Valérie a-t-elle?
R. *Copain est son seul patient.*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive quand il y a trop d'animaux?
R. *Val n'a pas le temps de donner à chacun d'eux une attention particulière.*

_____ 14. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te dit que Valérie aime son travail?
R. *Elle parle au chien comme si c'était une personne* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te dit que Copain se sent bien avec Valérie?
R. *Il semble comprendre quand elle lui parle* ***ou*** *toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 6–Imm/33.)

Échelle d'appréciation – 6e année – Immersion

Que se passe-t-il avec la Nipigon? (Questions de compréhension, p. 6–Imm/27-28)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Un remède au problème de déchets (Questions de compréhension, p. 6–Imm/29-30)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Calme-toi, Copain (Questions de compréhension, p. 6–Imm/31-32)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

À l'attaque du monstre gluant **7e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Jeanne attend?
R. *Que sa mère revienne du travail.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Jeanne annonce à sa mère?
R. *Que tous les élèves vont aller voir le film «Le Monstre gluant».*

_____ 3. implicite et textuelle
Comment réagit M^me^ Guertin?
R. *Elle a l'air étonnée.*

_____ 4. explicite et textuelle
Pourquoi les élèves font-ils cette sortie?
R. *Il s'agit de la récompense méritée par les élèves pour leur aide lors de la journée des parents.*

_____ 5. explicite et textuelle
Quelle est la réponse de M^me^ Guertin?
R. *«C'est ce que nous verrons!»*

_____ 6. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qu'une réponse comme ça veut dire d'habitude?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Où va la mère de Jeanne plus tard dans la soirée?
R. *Au centre communautaire.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
À quoi sert un centre communautaire?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. explicite et textuelle
De quoi la mère de Jeanne parle-t-elle au centre communautaire?
R. *La mère de Jeanne soulève la question de la sortie des élèves en présence d'autres parents.*

_____ 10. explicite et textuelle
Les parents réagissent de deux façons. Lesquelles?
R. *Certains ne s'inquiètent pas. D'autres s'opposent vivement à cette idée.*

_____ 11. explicite et textuelle
Quel est le conflit pour un parent?
R. *Le conflit est avec les croyances religieuses de sa famille.*

_____ 12. explicite et textuelle
À quoi s'oppose un autre parent?
R. *À la violence montrée dans le film.*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce qu'on ne veut pas que l'enfant gaspille?
R. *Des heures de classe.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quelles sortes de décisions les parents désapprouvent-ils?
R. *Le fait que leurs enfants prennent des décisions en ce qui concerne les activités de la classe.*

_____ 15. explicite et textuelle
Et toi, quelle réaction aurais-tu si tu étais parent d'un élève de cette classe?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 16. explicite et textuelle
Combien de temps la discussion entre parents dure-t-elle?
R. *La discussion se poursuit pendant un long moment.*

_____ 17. explicite et textuelle
Qu'est-ce que M. Laramée suggère?
R. *Qu'il est temps d'agir.*

_____ 18. explicite et textuelle
Qui est M. Laramée?
R. *Le père de Thomas.*

_____ 19. implicite et fondée sur les connaissances de l'auteur
Explique le titre de l'histoire.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances de l'auteur
Comment te sentirais-tu, si tu étais Jeanne ou Thomas?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Imm/40.)

Questions de compréhension

La grive **7e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et textuelle
Qu'est-ce que l'auteur veut démontrer en écrivant ce texte?
R. *Voici quelques faits qui démontrent l'intelligence des oiseaux.*

_____ 2. explicite et textuelle
Donne un synonyme pour le mot «grive».
R. *La grive veut aussi dire le merle d'Amérique.*

_____ 3. explicite et textuelle
Où se reproduit la grive?
R. *Dans l'est du Canada.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «progéniture»?
R. *Cela veut dire sa famille, ses enfants.*

_____ 5. explicite et textuelle
Où la grive bâtit-elle son nid?
R. *La grive établit sa nichée sur les branches basses des arbres ou tout endroit facilement accessible.*

_____ 6. explicite et textuelle
Décris les œufs de la grive.
R. *La femelle pond environ quatre œufs d'un bleu turquoise en mai.*

_____ 7. explicite et textuelle
Combien de fois la grive a-t-elle des œufs?
R. *Elle a souvent une deuxième couvée en juillet.*

_____ 8. explicite et textuelle
Combien de temps les œufs prennent-ils à éclore?
R. *Les œufs éclosent presque à la même heure.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quelle nourriture la femelle donne-t-elle à ses petits?
R. *La femelle se met rapidement à nourrir ses petits en leur apportant un mélange liquide de vers et d'insectes.*

_____ 10. explicite et textuelle
Que fait le mâle pendant ce temps?
R. *Pendant ce temps, le mâle surveille le nid.*

_____ 11. explicite et textuelle
De quelle façon la grive distribue-t-elle la nourriture?
R. *D'une façon bien ordonnée.*

_____ 12. explicite et textuelle
La grive nourrit ses petits d'une façon bien ordonnée. Explique cette façon.
R. *Elle commence à nourrir toujours le même oisillon puis les autres.*

_____ 13. explicite et textuelle
Peux-tu expliquer le schéma de distribution dont se sert la grive?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. explicite et textuelle
En plus de nourrir ses petits, quelle autre tâche la grive doit-elle accomplir?
R. *Elle sait qu'un jour prochain elle devra enseigner à voler à ses petits, un à la fois.*

_____ 15. explicite et textuelle
Combien de temps passe avant que le premier petit oiseau soit prêt à partir?
R. *Dix-huit jours.*

_____ 16. explicite et textuelle
Combien pèse le numéro 1?
R. *Dix fois plus qu'à sa naissance.*

_____ 17. explicite et textuelle
Comment la grive enseigne-t-elle à ses petits à voler?
R. *Quand il n'y a plus de place dans le nid, la grive pousse son petit hors du nid.*

_____ 18. explicite et textuelle
Une fois le numéro 1 parti, quelle est la prochaine étape pour la grive?
R. *Maintenant, le numéro 2 reçoit plus de nourriture.*

_____ 19. explicite et textuelle
Comment la grive oblige-t-elle ses petits à voler?
R. *Elle lui donne même des coups de bec pour l'obliger à voler.*

_____ 20. explicite et textuelle
Comment sais-tu que la grive s'occupe de chacun?
R. *Elle nourrit ses petits d'une façon inégale pour lui permettre d'enseigner à un oisillon à la fois.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Imm/40.)

Questions de compréhension

Le mouvement des satellites **7e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Quel est le nom du premier satellite artificiel?
R. *Le premier satellite artificiel s'appelait Spoutnik I.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire satellite artificiel?
R. *Le satellite est fabriqué par les humains et ne vient pas de la nature.*

_____ 3. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que la Lune est un satellite?
R. *Parce qu'elle gravite autour de la Terre.*

_____ 4. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «gravité» autour de la Terre.
R. *Ce mot veut dire tourner autour d'un centre d'attraction (Terre).*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui arrive au satellite lorsqu'il est au-dessus de la Terre?
R. *Le satellite se détache et est propulsé par les moteurs de la fusée.*

_____ 6. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot «propulsé»?
R. *1. Par les moteurs de la fusée; 2. Le satellite se met alors sur orbite, poussé par une grande force.*

_____ 7. explicite et textuelle
Quand le satellite se détache-t-il de la fusée?
R. *À une certaine altitude au-dessus de la Terre.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qui a observé que l'orbite d'un satellite est une trajectoire arrondie?
R. *Newton.*

_____ 9. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut-on dire par «trajectoire arrondie»?
R. *Ce mot veut dire une ligne courbe que le satellite trace autour de la Terre.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui empêche le satellite de s'éloigner de la Terre?
R. *L'attraction terrestre.*

_____ 11. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que la force de gravitation est très puissante?
R. *Elle tient le satellite en orbite arrondie autour de la Terre.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quelle autre force agit sur le satellite?
R. *Son mouvement en avant.*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui empêche les centaines de satellites de se heurter l'un contre l'autre?
R. *Les forces gravitationnelles et les mouvements en avant de chaque satellite.*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qui te fait dire que le texte est informatif?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. explicite et textuelle
Pourquoi le satellite suit-il une trajectoire courbe?
R. *Pour deux raisons :*
1. *parce qu'il se déplace vers l'avant;*
2. *parce qu'il subit constamment la force gravitationnelle vers le bas.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 7–Imm/40.)

Échelle d'appréciation – 7e année – Immersion

À l'attaque du monstre gluant (Questions de compréhension, p. 7–Imm/34-35)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

La grive (Questions de compréhension, p. 7–Imm/36-37)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Le mouvement des satellites (Questions de compréhension, p. 7–Imm/38-39)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	13 – 15	10 – 12	0 – 9
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	15		
Pourcentage	87 % – 100 %	67 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

La propagation de la chaleur **8e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tu peux constater plusieurs fois par jour?
R. *Le transfert de la chaleur d'un endroit à un autre.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «propagation»?
R. *Cela veut dire un échange, un transfert.*

_____ 3. explicite et textuelle
Dans la cuisine, comment veux-tu contrôler la chaleur?
R. *Tu désires que la chaleur de la cuisinière soit transférée à la nourriture dans la casserole. Mais tu ne veux pas que la chaleur de la casserole se propage au manche et atteigne tes mains.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce que tu ne veux pas qui s'échappe par les fenêtres et les murs l'hiver?
R. *La chaleur.*

_____ 5. explicite et textuelle
L'hiver, comment les rayons solaires réchauffent-ils la maison?
R. *En pénétrant par les fenêtres.*

_____ 6. explicite et textuelle
Comment peut-on conserver la chaleur un soir d'hiver?
R. *Le soir, on tire les rideaux et les draperies pour conserver la chaleur.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Peux-tu expliquer le mot «emmitoufle»?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Pourquoi met-on des tuques et des gants l'hiver?
R. *Pour s'isoler du froid et éviter de perdre la chaleur.*

_____ 9. explicite et textuelle
Pourquoi porte-t-on des vêtements légers aux couleurs pâles en été?
R. *Pour refléter la chaleur.*

_____ 10. explicite et textuelle
Comment doit-on protéger sa peau durant l'été?
R. *Tu peux utiliser des crèmes solaires pour éviter les brûlures de la peau.*

_____ 11. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Est-ce que tu as déjà subi des brûlures à la peau? Qu'as-tu fait?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 12. explicite et textuelle
Comment la chaleur se propage-t-elle?
R. *Sa dispersion se fait toujours d'une substance vers une autre dont la température est plus basse.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
En quoi la circulation de la chaleur ressemble-t-elle à celle de l'eau?
R. *Toutes réponses pertinentes (voir image 1, page 2).*

_____ 14. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce qui les différencie?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. explicite et textuelle
À travers quoi la chaleur peut-elle se propager?
R. *À travers les solides, les liquides, les gaz et le vide.*

_____ 16. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment la chaleur peut-elle se propager à travers les solides?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment peux-tu te servir de la connaissance de la propagation de la chaleur?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 18. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Dans le premier dessin, pourquoi le garçon porte-t-il des mitaines?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 19. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Qu'est-ce que le dernier dessin représente?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 20. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur?
Qu'est-ce qui te fait dire que c'est important de comprendre comment la chaleur se propage?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Imm/48.)

Questions de compréhension

La cavernale **8' année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
L'histoire se passe où et à quel temps du jour?
R. *Dans une caverne, la nuit.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «explorateurs».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 3. explicite et textuelle
Que font les jeunes dans une caverne?
R. *Ils veulent explorer le fameux réseau souterrain de la région.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qui escorte les aventuriers?
R. *Ils sont escortés par quatre moniteurs du Service des loisirs de Saint-Stanislas.*

_____ 5. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Nomme quelques services offerts par le Service des loisirs?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qui est éveillée, et que fait-elle?
R. *Ariane. Elle fixe intensément un reflet lumineux pour essayer de se calmer.*

_____ 7. explicite et textuelle
Pourquoi doit-elle se calmer?
R. *Un remous d'angoisse monte en elle comme une nausée.*

_____ 8. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «remous».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 9. explicite et textuelle
Que pense Ariane?
R. *«Si mon cœur continue à battre comme ça, il va éclater.»*

_____ 10. explicite et textuelle
Que doit faire le groupe?
R. *Ariane leur ordonne de se réveiller et de partir immédiatement.*

_____ 11. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que le groupe doit se dépêcher?
R. *Ils n'ont pas le temps de s'habiller. Ils doivent mettre leurs affaires dans leur sac à dos.*

_____ 12. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Que veut dire le mot «vacarme»?
R. *Cela veut dire un grand bruit.*

_____ 13. explicite et textuelle
Pourquoi Ariane n'a pas le temps pour plus d'explications?
R. *Quelque chose la force à s'enfuir au plus vite.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quel geste Ariane fait-elle pour montrer son impuissance, son inquiétude?
R. *Elle se mord les lèvres.*

_____ 15. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
As-tu déjà utilisé une lampe de poche le soir? Explique comment tu te sentais?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 16. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «parois».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui encourage le groupe à s'avancer?
R. *La voix d'Ariane les encourage continuellement et les supplie de se dépêcher.*

_____ 18. explicite et textuelle
Où débouche le groupe?
R. *De l'autre côté de la chatière, il débouche dans un endroit dégagé.*

_____ 19. implicite et textuelle
Qu'est-ce qui te dit que la caverne doit être vaste?
R. *Le rayon lumineux perce l'obscurité droit devant, sans rencontrer d'obstacle.*

_____ 20. implicite et textuelle
Pourquoi les explorateurs doivent-ils marcher à la queue leu leu?
R. *Parce que l'espace est plus étroit, ce qui les force à marcher l'un après l'autre.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Imm/48.)

Questions de compréhension

Travailler avec des élèves **8e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Qui est Tracy Wong?
R. *Professeure de physique à l'école publique de Provost (Alberta).*

_____ 2. explicite et textuelle
De quoi nous parle-t-elle?
R. *Elle nous parle de sa carrière en éducation.*

_____ 3. explicite et textuelle
Comment Tracy Wong a-t-elle découvert sa carrière?
R. *En donnant des leçons privées de physique à un élève de 10e année.*

_____ 4. explicite et textuelle
Quelle matières Tracy enseigne-t-elle?
R. *Elle enseigne la physique, les mathématiques, l'information professionnelle et la musique (dans la fanfare de l'école).*

_____ 5. explicite et textuelle
Pourquoi Tracy dit-elle que la science est un domaine passionnant?
R. *Parce que tout change continuellement; chaque jour, les chercheurs font de nouvelles découvertes qui nous aident à mieux comprendre le monde.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les gens pensaient auparavant?
R. *Que les mathématiques et la physique étaient surtout des domaines réservés aux garçons.*

_____ 7. explicite et textuelle
Comment Tracy pense-t-elle convaincre les gens?
R. *S'ils pouvaient assister à mes classes de physique, ils verraient que les filles réussissent tout aussi bien.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quel conseil Tracy donne-t-elle aux garçons et aux filles qui aiment les sciences?
R. *De ne pas hésiter à poursuivre leurs études dans ces domaines.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui plaît le plus à Tracy?
R. *C'est d'apprendre à connaître les élèves.*

_____ 10. explicite et textuelle
Comment Tracy se fait-elle récompenser pour son travail?
R. *Lorsqu'elle voit les élèves tout excités par ce qu'ils viennent d'apprendre.*

_____ 11. explicite et textuelle
Quelles expériences les élèves ont-ils particulièrement aimées?
R. *Les expériences sur l'effet photoélectrique.*

_____ 12. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les élèves ont pu observer pendant ces expériences?
R. *Que l'énergie lumineuse pouvait être convertie en énergie électrique.*

_____ 13. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui les a étonnés?
R. *D'apprendre que ce phénomène intervient dans la télécommande des postes de télévision et dans l'ouverture automatique des portes de garage.*

_____ 14. explicite et textuelle
Et toi, qu'est-ce qui te fascine en science?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 15. explicite et textuelle
Comment Tracy a-t-elle montré ses habiletés scientifiques quand elle était jeune?
R. *Elle adorait démonter les objets. Elle a réparé le réveil de sa voisine, et même certains téléphones jouets que le fabricant ne semblait pas capable de réparer.*

_____ 16. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Donne des exemples pour montrer que nous sommes dans une société dont les fondements sont scientifiques.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. explicite et textuelle
Pourquoi, d'après Tracy, est-il important de s'intéresser à la science?
R. *Parce que nous ne pouvons pas faire grand-chose sans voir une application scientifique.*

_____ 18. explicite et textuelle
Quelle attitude dois-tu avoir pour apprendre beaucoup de choses?
R. *Si tu entreprends tes études avec un esprit ouvert, tu ne peux manquer d'apprendre beaucoup de choses qui te seront utiles pendant toute ta vie.*

_____ 19. implicite et textuelle
Quel est ton sujet préféré à l'école? Pourquoi?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 20. <u>explicite et textuelle</u>
As-tu déjà un projet d'avenir? Lequel?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 8–Imm/48.)

Échelle d'appréciation – 8e année – Immersion

La propagation de la chaleur (Questions de compréhension, p. 8–Imm/41-42)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

La cavernale (Questions de compréhension, p. 8–Imm/43-44)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Travailler avec des élèves (Questions de compréhension, p. 8–Imm/45 à 47)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

Questions de compréhension

L'enfant au lama blanc **9e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Où se trouve le petit Indien?
R. *Il est seul sous la lune, dans la nuit.*

_____ 2. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique les mots «la cordillère».
R. *Chaîne de montagnes des Andes.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le petit Indien ne connaît plus?
R. *Il ne connaît plus la peur de la nuit et des ombres.*

_____ 4. explicite et textuelle
Trouve deux adjectifs qui décrivent le vent.
R. *Le vent rude et glacé.*

_____ 5. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui empêche le petit Indien de dormir?
R. *Comment dormir quand il fait si froid et que l'on est si seul.*

_____ 6. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui lui arrive soudainement?
R. *Soudain, il trébuche contre une grande masse gisant devant lui.*

_____ 7. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «gisant».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quelle était cette grande masse?
R. *Un lama.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quelle comparaison fait-il entre le lama et sa mère?
R. *Il croit que l'animal est mort de faim comme sa mère.*

_____ 10. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «geignant».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. explicite et textuelle
Pourquoi le petit Indien est-il joyeux de voir que le lama est encore vivant?
R. *Parce qu'il n'est plus seul maintenant.*

_____ 12. explicite et textuelle
Le petit Indien pose plusieurs gestes pour prendre soin du lama. Nommes-en deux.
R. *Il déchira un pan de sa chemise, le trempa dans l'eau, puis il cueillit des herbes dont sa mère lui avait appris les bienfaits.*

_____ 13. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Dans la littérature, que signifie la couleur blanche?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 14. explicite et textuelle
Est-ce que le lama était beau?
R. *C'était le lama le plus beau qu'il ait jamais vu de sa vie.*

_____ 15. explicite et textuelle
Comment le lama montre-t-il sa reconnaissance?
R. *Le lama dressa sa tête et frotta doucement les cheveux de l'enfant avec son museau.*

_____ 16. explicite et textuelle
Comment le petit Indien arrive-t-il à dormir?
R. *Il n'est plus seul, et il s'enfouit dans la laine épaisse et chaude du lama.*

_____ 17. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui réveille le petit Indien?
R. *L'aurore et le bonheur.*

_____ 18. explicite et textuelle
Qu'est-ce que le lama faisait?
R. *Le lama blanc le contemplait de ses gros yeux ronds et doux.*

_____ 19. explicite et textuelle
Comment réagit le petit Indien?
R. *Il entoura le long cou du lama de ses deux bras.*

_____ 20. explicite et textuelle
Le petit Indien fait quelle promesse?
R. *Nous ne nous quitterons jamais.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Imm/55.)

Questions de compréhension

Jules Verne : un prophète de l'avenir **9e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. explicite et textuelle
Quelle sorte d'auteur est Jules Verne?
R. *Il est un auteur de science-fiction.*

_____ 2. explicite et textuelle
Pourquoi appelle-t-on Jules Verne, un prophète de l'avenir?
R. *Parce qu'il a décrit des techniques qui ont été inventées et des événements qui se sont produits 100 ans plus tard.*

_____ 3. explicite et textuelle
Qu'est-ce que les lecteurs aimaient de Jules Verne?
R. *C'est qu'il dépeignait l'avenir de façon si vivante que ses lecteurs s'y croyaient transportés.*

_____ 4. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Jules Verne décrit dans son roman «De la Terre à la Lune»?
R. *Ce roman décrit avec précision un voyage à la Lune dans toutes ses étapes, du lancement jusqu'à l'atterrissage.*

_____ 5. implicite et textuelle
Comment sait-on que Jules Verne était un écrivain très réaliste?
R. *Certains lecteurs d'autrefois ont même cru que Verne avait vraiment fait le trajet et voulaient l'accompagner dans sa prochaine expédition.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quelle sorte de lecture aimes-tu faire?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 7. explicite et textuelle
Est-ce que tu aimerais vivre une aventure avec un auteur comme certains gens voulaient le faire avec Jules Verne? Explique.
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 8. explicite et textuelle
Quelle sorte de vaisseau Jules Verne décrit-il?
R. *C'est un sous-marin.*

_____ 9. explicite et textuelle
Qui travaillaient à la mise au point d'un appareil de ce genre?
R. *Des ingénieurs français.*

_____ 10. explicite et textuelle
Explique les mots «mise au point».
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 11. explicite et textuelle
Est-ce que la description du Nautilus de Verne a nui à ce projet?
R. *Non, elle a donné une certaine envergure.*

_____ 12. explicite et textuelle
Dans le roman, comment le sous-marin est-il utilisé?
R. *Il s'agit d'un laboratoire flottant.*

_____ 13. explicite et textuelle
À quoi devait servir la technologie moderne?
R. *Non à la guerre mais à des fins scientifiques.*

_____ 14. explicite et textuelle
Quel autre appareil est décrit par Jules Verne?
R. *Un téléviseur.*

_____ 15. explicite et textuelle
Qu'est-ce que Jules Verne avait prévu?
R. *Qu'on se procurerait de l'énergie grâce au soleil, au vent, aux chutes d'eau et aux rivières.*

_____ 16. explicite et textuelle
Quelle différence y a-t-il entre les œuvres de Jules Verne et celles de ses prédécesseurs?
R. *Verne a facilité la transition de la magie à la science-fiction en traitant de choses probables.*

_____ 17. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Comment appelle-t-on une personne qui réussit à décrire l'avenir d'une façon vraisemblable?
R. *C'est un prophète.*

_____ 18. explicite et textuelle
Quel était l'impact de l'œuvre de Jules Verne?
R. *Son œuvre a eu un impact sur les découvertes scientifiques du XX^e^ siècle.*

_____ 19. explicite et textuelle
Qu'est-ce que de nombreux inventeurs, savants et explorateurs ont affirmé?
R. *Que Jules Verne avait entretenu leur foi dans le progrès, la science et le système industriel.*

_____ 20. explicite et textuelle
Et toi, comment soutiens-tu ta foi dans l'avenir? Qu'est-ce qui te donne du courage? Qui te donne ton inspiration?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Imm/55.)

Questions de compréhension

Roberta Bondar, astronaute canadienne **9e année – Immersion**

Nom : _____ Date : _____ Niveau : _____

Si le rappel est incomplet, ou s'il manque des informations importantes, l'enseignant demande aux élèves de répondre oralement à certaines questions pour vérifier leur compréhension.

_____ 1. implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Explique le mot «astronaute».
R. *Une personne qui voyage dans l'espace.*

_____ 2. explicite et textuelle
Qui est Marc Garneau?
R. *Il a été le premier astronaute canadien à voyager dans l'espace.*

_____ 3. explicite et textuelle
De quelle équipe faisait-il partie?
R. *Il faisait partie de l'équipage de la navette spatiale Challenger.*

_____ 4. explicite et textuelle
Combien d'astronautes sont canadiens?
R. *Le Canada compte six astronautes.*

_____ 5. explicite et textuelle
Dresse la liste des critères nécessaires pour être astronaute.
R. *La formation universitaire, l'expérience professionnelle, l'état de santé, l'habileté en matière de communication.*

_____ 6. explicite et textuelle
Quel est l'entraînement des astronautes?
R. *Leur entraînement comporte l'apprentissage du fonctionnement des systèmes d'une navette spatiale.*

_____ 7. explicite et textuelle
Quelle sera leur tâche principale?
R. *Leur tâche principale consistera à effectuer des expériences scientifiques en orbite.*

_____ 8. explicite et textuelle
Qui est la seule femme du groupe?
R. *Roberta Bondar.*

_____ 9. explicite et textuelle
Quelle est la profession de Roberta Bondar?
R. *Elle est neurologue de profession.*

_____ 10. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui est remarquable chez Mme Bondar?
R. *Ses talents personnels et ses compétences professionnelles sont assez remarquables.*

_____ 11. explicite et textuelle
Quelles sont les qualifications de M^me^ Bondar?
R. *Elle a obtenu un doctorat en neurobiologie de l'Université de Toronto et un autre en médecine à l'Université McMaster.*

_____ 12. explicite et textuelle
Quel était son travail en 1982?
R. *Elle se voyait confier les postes de professeure adjointe en médecine et de directrice de la clinique de sclérose en plaques de la région Hamilton - Wentworth, à l'Université McMaster.*

_____ 13. explicite et textuelle
Pour qui travaille-t-elle comme médecin-conseil?
R. *Pour l'aviation civile.*

_____ 14. explicite et textuelle
Que fait-elle en 1984?
R. *Elle devenait présidente du Sous-comité canadien d'études des sciences de la vie pour la station spatiale.*

_____ 15. explicite et textuelle
Que doit-on posséder pour devenir astronaute?
R. *Un astronaute doit posséder des aptitudes dans des domaines variés de même qu'une constitution physique et une intelligence supérieures à la moyenne.*

_____ 16. explicite et textuelle
Qu'est-ce qui te fait dire que M^me^ Bondar répond parfaitement à ces critères?
R. *Toutes réponses pertinentes.*

_____ 17. explicite et textuelle
M^me^ Bondar fait partie de quelles organisations?
R. *L'Institut aéronautique et spatial du Canada, la Société canadienne de médecine aérospatiale et la Flying Ninety-Nine International Women Pilots Association.*

_____ 18. explicite et textuelle
Que fait M^me^ Bondar dans ses temps libres?
R. *Elle fait de l'aviation et de l'ascension en ballon.*

_____ 19. explicite et textuelle
Qui d'autres participeront à cette mission?
R. *Des chercheurs et des scientifiques du Canada, des États-Unis, de l'Europe et du Japon.*

_____ 20. explicite et textuelle
Quelle sera la tâche de M^me^ Bondar?
R. *Elle effectuera des expériences avec des cristaux, des plantes et des insectes.*

(Voir **Échelle d'appréciation**, p. 9–Imm/55.)

Échelle d'appréciation – 9e année – Immersion

L'enfant au lama blanc (Questions de compréhension, p. 9–Imm/49-50)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Jules Verne : un prophète de l'avenir (Questions de compréhension, p. 9–Imm/51-52)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % – 80 %	0 – 60 %

Roberta Bondar, astronaute canadienne (Questions de compréhension, p. 9–Imm/53--54)

	Niveau d'indépendance	Niveau d'apprentissage	Niveau de frustration
	17 – 20	13 – 16	0 – 12
Total de l'élève			
Total des questions de compréhension	20		
Pourcentage	85 % – 100 %	65 % –80 %	0 – 60 %

Note : N'oubliez pas de calculer les résultats en tenant compte des questions répondues par l'élève lors du rappel.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques – Immersion

Alberta Education, Language Services Branch (1987). Le français à l'élémentaire, Programme d'études, Français-Immersion, Edmonton.

BOTTING, D. et autres (1989). «Que se passe-t-il avec la Nipigon?», dans Toi et la politique, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 55-56.

BOTTING, D. et autres (1989). «À l'attaque du monstre gluant», dans Toi et la politique, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 15-17.

BUREAU, S. (1992). «La nouvelle directrice», dans Menu-Mémo 2, livret 4, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville.

CORNAIRE, C. (1991). Le point sur... La lecture en didactique des langues, CEC, Montréal.

DAMER, L. (1994). «Le bonhomme de neige», texte composé par l'auteure.

DURWARD, W.C. et autres (1990). «Le mouvement des satellites», dans Les Sciences apprivoisées 7, Guérin éditeur, Montréal, p. 186.

ELLIS, G. et autres (1992). «Les problèmes», dans Jeunes du Canada en bonne santé 1, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 22.

FALLON, G. et MORSE, M. (1992). «Un appel de l'espace», dans Quatrième arrimage, Les Éditions l'Image de l'Art Inc., Montréal, p. 60-61.

GARREL, N. (1983). «L'enfant au lama blanc», dans Au pays du grand condor, Éditions Gallimard, paru dans Textes et contextes 2, 1re partie, Mondia Éditeurs inc., p. 107.

GUILLEMETTE, S. (1992). «Les secrets de Jojo la banquette», dans Mémo 2, Livre A, Les publications Graficor (1989) inc., Boucherville, p. 28.

LAVOIE, J. (1990). «Une nuit sous les étoiles», dans Périscope, 1re année-immersion, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal, p. 75-76.

LAVOIE, J. (1991). «Une fête à l'école», dans Périscope, 2e année-immersion, Modulo Éditeur inc., Mont-Royal, p. 32-33.

MICHALUK, J. et autres (1992). «Un remède au problème de déchets», dans Jeunes du Canada en bonne santé 2, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 158.

MILLS, J. et autres (1992). «La sécurité à la ferme», dans Jeunes du Canada en bonne santé 3, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 142.

MORRISON, E.S. (1989). «La propagation de la chaleur», dans Science Plus 2, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 198-199.

PARSONS, J. et autres (1990). «Jules Verne : un prophète de l'avenir», dans Le Canada face au changement, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 124.

PARSONS, J. et autres (1990). «Roberta Bondar, astronaute canadienne», dans Le Canada face au changement, Les Éditions de la Chenelière inc., Montréal, p. 130.

PELLETIER, G. et autres (1987). «Une bonne douche», dans Baluchon messager, Recueil de textes – 1re partie, français 2, Lidec Inc., Montréal, p. 26-27.

PELLETIER, G. et autres (1989). «Ça va bien», dans Brioche et Camomille, messagers, Recueil de textes – 2e partie, français 4, Lidec Inc., Montréal, p. 6.

PRÉFONTAINE, R.R. (1986). «La grive», dans Systèmes-Inter, Les publications Graficor inc., Boucherville, p. 34.

RICHARD, L. (1980). «Un ami», dans À mots découverts, livret 12, Mondia Éditeurs inc., Laval.

RICHARD, L. (1980). «Goglu le clown», dans À mots découverts, livret 27, Mondia Éditeurs inc., Laval.

ROULEAU, S. (1995). «Mon chat minou», texte composé par l'auteure.

TRAIL, V. (1987). «Calme-toi, copain», dans L'auberge des animaux, Les éditions Héritage inc., paru dans Mots et Merveilles, Livre 2, Centre Éducatif et Culturel inc., Montréal, p. 74.

WARNANT-CÔTÉ, M.-A. (1984). «La cavernale», Éditions Pierre Tisseyre, © Montréal, paru dans Textes et contextes 2, 2e partie, Mondia Éditeurs inc.

WINTER, M.K. et autres (1991). «Travailler avec des élèves», dans Les Sciences apprivoisées 8, Guérin éditeur, Montréal, p. 100.

YORE, L.D. et autres (1991). «La Terre, notre planète», dans Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, p. 89.

YORE, L.D. et autres (1991). «Sur la lune», dans Sciences en marche, manuel de l'élève, 3e année, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, p. 102.

85

Annexe C

Glossaire

Glossaire

Affixe : Élément ajouté à un mot, soit avant ou après, pour en changer le sens (préfixe, suffixe).

Appropriation : Action de s'emparer d'un concept ou d'une stratégie pour l'utiliser d'une façon efficiente.

Approche analytique : Approche qui procède en décomposant dans les éléments essentiels. En lecture, l'étude des connaissances linguistiques prévaut et précède la compréhension du message.

Approche cognitiviste : Approche qui permet de voir la pensée en terme de traitement de l'information et de processus cognitif.

Approche naturelle : Approche qui procède en tenant compte des expériences, des connaissances et de l'affectivité de l'élève. L'accent est mis sur l'extraction du sens d'un message authentique de communication, plutôt que sur les connaissances linguistiques.

Autocollant amovible : Note adhésive facile à déplacer.

Cadre de récit : Encadrement fourni à l'élève pour l'aider à ressortir les éléments essentiels du récit et leurs relations.

Cognitif : Tout ce qui est relatif à l'acquisition et l'organisation des connaissances.

Connaissances antérieures : Ce que l'élève connaît sur les langues et sur le monde avant d'aborder une tâche de lecture.

Connaissances lexicales : Connaissances du vocabulaire.

Connaissances linguistiques : Connaissances des éléments de la langue : sémantique, syntaxique, phonologique, morphologique.

Connaissance métacognitive : Connaissances qu'a l'élève de ses processus cognitifs et de ce qui s'y rapporte.

Connecteur : Un mot qui marque la relation, le lien entre d'autres mots (par exemple, avec, sur, au, puisque). Il est synonyme de marqueur de relation.

Contexte : Ensemble des éléments du texte qui donnent une signification soit aux mots, à un groupe de mots, à une phrase ou au texte globalement. Réfère à une phrase, un texte, et non pas à une liste de mots ou un mot isolé.

Contextualiser : Mettre un élément en contexte.

Déficit d'attention : Difficulté qui se manifeste par un manque de concentration, des comportements impulsifs, de la distractivité et une faible capacité de rétroaction.

Dépistage : Rechercher de façon systématique des traits spécifiques.

Émergence de la lecture : Comprend toutes les connaissances, les habiletés et les attitudes en lecture que l'enfant réalise sans enseignement formel avant de lire de façon conventionnelle. (Giasson, 1995, p. 44)

Explicite : Qui est écrit de façon claire dans le texte.

Fluidité : La vitesse et la reconnaissance de mots qui permettent au lecteur de mieux comprendre le message véhiculé dans le texte.

Grammaire du récit : Système de règles concernant la structure des textes dont le but est d'expliquer les relations entre les différentes parties du récit. (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 1092)

Hypothèse : Proposition émise par le lecteur qui doit être soumise à l'épreuve avant d'être acceptée ou réfutée.

Image mentale : Représentation intérieure plus ou moins abstraite d'un objet, d'une situation, d'un événement concret. C. **En lecture**. Le rôle de l'imagerie mentale semble important en lecture, même si seule la dimension visuelle a été abordée. En effet, l'imagerie mentale interviendrait à plusieurs niveaux : augmentation de la capacité de la mémoire de travail; création d'analogies ou de comparaisons; structuration et conservation en mémoire des informations issues de la lecture; engagement envers le texte; intérêt et plaisir à lire __(LONG, R. et autres, 1989). (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 698)

Implicite : Qui n'est pas écrit de façon claire dans le texte, qui peut être déduit.

Indice contextuel : Des signes, des pistes, des points de repère que le lecteur retrouve dans le contexte.

Indice grapho-phonétique : Réfère à la correspondance plus ou moins régulière entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).

Indice idéographique : Réfère à la représentation visuelle du mot dans son ensemble.

Indice morphologique : Réfère à la variation de la forme du mot.

Indice sémantique : Réfère à l'étude du langage considéré du point de vue du sens.

Indice syntaxique : Traite des règles de la construction des phrases.

Inférence : Opération cognitive par laquelle un lecteur ou un auditeur saisit une information non présente dans l'énoncé par l'activation de connaissances déjà présentes dans sa mémoire. (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 714)

Intention de lecture : C'est le but que le lecteur doit avoir pour entreprendre une lecture.

Lecture authentique : La lecture d'un texte près du vécu de l'élève. L'élève arrive à construire un sens grâce à ses connaissances du monde et des langues.

Livre à structure prévisible : Livre avec un texte qui contient des structures que le lecteur peut prévoir.

Marqueur de relation : Un mot qui marque la relation, le lien entre d'autres mots (par exemple, et, donc, où, comme). Il est synonyme de connecteur.

Méprise : Réfère à l'écart «entre le mot écrit et le mot lu». (Van Grunderbeeck, 1994, p. 71)

Modèle de lecture : L'enseignant démontre de façon explicite au lecteur l'utilisation des stratégies pour comprendre un texte.

Modelage : Action de démontrer de façon explicite.

Mot de substitution : Mot qui remplace un autre mot (par exemple, tu, qui, laquelle, mien).

Niveau d'apprentissage : L'élève peut lire un texte mais avec un peu d'aide de l'enseignant. L'élève qui lit à ce niveau a besoin de l'intervention de l'enseignant, identifie au moins 95% des mots et comprend environ 75% des questions.

Niveau d'indépendance : L'élève a acquis une certaine indépendance comme lecteur autonome et il peut lire sans aide. L'élève qui lit à ce niveau est autonome dans ses lectures, a une excellente compréhension et fait très peu de méprises dans les lectures à haute voix.

Niveau de frustration : L'élève ne comprend pas le texte même avec de l'aide. L'élève qui lit à ce niveau est incapable de retirer le sens du texte et fait de nombreuses méprises en lecture orale. Il peut aussi démontrer d'autres signes de frustration, comme l'inattention et l'agitation, et présente des difficultés mot après mot.

Objectif : Résultat qu'on veut atteindre.

Objectivation : Faire un retour sur sa façon d'apprendre.

Oraliser : Lire le texte à mi-voix pour s'entendre.

Rappel : Redire l'histoire ou le texte lu à sa façon. Le lecteur redit le texte à sa façon sans y avoir recours.

Référé : Mot qui est remplacé.

Référent : Mot ou expression utilisé pour en remplacer un autre (par exemple, elle, nôtre, que).

Résumé : Un court énoncé qui, de façon concise, fait ressortir les éléments importants d'un texte en conservant le message essentiel de l'auteur(e).

Ruban-cache : Ruban qui permet de recouvrir des textes pour faire des modifications sans laisser de marques sur l'original.

Schéma de récit : Se réfère à la structure cognitive du lecteur quant à la représentation mentale qu'il se fait d'un récit.

Stratégie : Terme qui décrit les techniques ou les méthodes utilisées pour atteindre un but spécifique. (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 1184)

Terme englobant : Terme qui remplace une série de mots.

Vocabulaire global : Mots que le lecteur reconnaît de façon globale, c'est-à-dire dans leur ensemble, sans avoir recours à l'analyse grapho-phonétique.

Vocabulaire visuel : Mots courts mais irréguliers du point de vue phonétique qui reviennent fréquemment dans le matériel de lecture et que les enfants apprennent à reconnaître au premier coup d'œil. (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 1423)

Mots que l'élève peut repérer à partir d'éléments connus dans son vécu de lecteur. On retrouve ces mots dans l'environnement (logos, noms de commerce, produits commerciaux, etc.)

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4

LRDC

"Reaching Students Is What We're About"